

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА МОИ УКРАЇНИ**

На правах рукопису

Місечко Ольга Євгеніївна

УДК 371.134 : 811 : 378 (474) “1900/1964”

**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1900–1964 рр.)**

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук,
професор
дійсний член НАПН України
Ольга Василівна Сухомлинська

Житомир-2011

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1	23
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
1.1. Концептуальні засади дослідження	23
1.2. Історіографія та джерельна база дослідження	46
Висновки до першого розділу	75
РОЗДІЛ 2	
ЗАПОЧАТКУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ (1900 – 1917 рр.)	79
2.1. Історичні передумови організації підготовки вчителів іноземних мов	79
2.2. Відкриття романо-германських відділень у системі університетської освіти	115
2.3. Діяльність вищих жіночих курсів з підготовки вчителів іноземних мов	133
2.4. Практична підготовка вчителів іноземних мов у процесі утвердження нових підходів до вивчення іноземних мов	148
Висновки до другого розділу	171
РОЗДІЛ 3	
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ (1917 – 1930 рр.)	174
3.1. Професійна підготовка викладачів іноземних мов у ході реформування університетської освіти	174
3.2. Інститути народної освіти як форма підготовки викладачів іноземних мов	194
3.3. Роль державних курсів іноземних мов у підготовці педагогічних кадрів	219
Висновки до третього розділу	235

РОЗДІЛ 4**РОЗБУДОВА СИСТЕМИ ЗАКЛАДІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ (1930–1940 рр.)**

238

4.1. Започаткування мережі професійних закладів іншомовної
лінгвістичної освіти

238

4.2. Впровадження професійної підготовки вчителя іноземної мови як
складової системи лінгвістичної освіти

253

4.3. Розробка змісту й форм професійної підготовки вчителя іноземної
мови в умовах введення обов'язкового вивчення іноземної мови у
середній школі

278

Висновки до четвертого розділу

302

РОЗДІЛ 5**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНИХ ОЗНАК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (1941 – 1964 рр.)**

306

5.1. Основні тенденції у підготовці вчителів іноземних мов в умовах
Великої Вітчизняної війни та у повоєнний період

306

5.2. Стабілізаційні процеси у діяльності педагогічних й учительських
інститутів іноземних мов у першій половині 1950-х рр.

340

5.3. Структурування системи підготовки вчителя іноземної мови у
контексті освітнього реформування 1956 – 1964 рр.

363

5.4. Актуалізація досвіду професійної підготовки вчителя іноземної мови у
сучасних умовах

399

Висновки до п'ятого розділу

413

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

419

ДОДАТКИ

431

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

526

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АТЗ – академія теоретичних знань

Виш (ВИШ) – вища школа

ВЖК – вищі жіночі курси

ДАМК – Державний архів м. Києва

ДАХО – Державний архів Харківської області

ДПШМ – Державний педагогічний інститут іноземних мов

ДКЧМ – Державні курси чужоземних мов

ДНМК - Державний науково-методичний комітет

ІМ – іноземна мова

ІНО – інститут народної освіти

КДУ – Київський державний університет

КПРС – комуністична партія Радянського Союзу

НКО (Наркомос) – Народний Комісаріат Освіти

РНК – Рада народних комісарів

РСФРР – Російська Соціалістична Федеративна Радянська Республіка

УІЛО – Український інститут лінгвістичної освіти

УСРР – Українська Соціалістична Радянська Республіка

ФЗС – фабрично-заводська семирічка

ФЗУ – фабрично-заводське училище

ЦДАВО України – Центральний державний архів вищих органів влади та управління України

ЦДІАК України – Центральний державний історичний архів України в м. Києві

ВСТУП

У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держави. Успішна реалізація рекомендаційних документів Ради Європи з мовної освіти та принципів Болонської декларації в освітній системі України значною мірою залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя іноземної мови. А інноваційний характер процесу поліпшення якості спілкування між європейцями, що володіють різними мовами та культурним підґрунтям, свідчить про необхідність реформування вітчизняної професійної підготовки вчителя іноземної мови. У підготовці вчителя нової генерації необхідно враховувати всі цивілізаційні виклики – гуманізацію і демократизацію сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості, розвиток її інтелектуального й творчого потенціалу, глибинні зміни в системі й структурі освіти, позиціонування освіти як рушійної сили розвитку громадянського суспільства, динаміку наукової і технічної модернізації, потребу в швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Тому метою розвитку професійної педагогічної освіти стає створення такої системи, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала випереджальну підготовку педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, втілювати державну політику розвитку особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, потреби бути конкурентною на ринку праці. На реалізацію цієї мети спрямовані Державна національна програма “Освіта” (“Україні ХХІ століття”, 1993), закони України “Про освіту” (1991, 2006), “Про вищу освіту” (2002), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004).

У контексті цих документів сучасний учитель іноземної мови має поєднувати добре розвинуті мовні навички та мовленнєві уміння з глибокими фундаментальними науково-предметними знаннями, теоретичною і практичною загальнопедагогічною компетентністю, конкретно-науковою методичною майстерністю, сфор-

мованими професійними якостями, широким загальнокультурним і професійним світоглядом. Невід'ємною частиною професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі є історико-педагогічні знання. Проте, як і раніше, сучасна історико-педагогічна освіта вчителя охоплює головним чином загальні питання розвитку школи й педагогічної думки і недостатньо ознайомлює з історичним досвідом професійної підготовки фахівців окремого профілю. Водночас накопичений історією вітчизняної вищої школи досвід професійної підготовки фахівців у галузі іноземних мов становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок, оскільки він ще достатньо не висвітлений і відповідно не відображений у науковій літературі.

А тому виникає суперечність між об'єктивною потребою майбутнього і вже працюючого вчителя в осмисленні історичного досвіду становлення його спеціальності і недостатністю історико-педагогічних ретроспекцій у цей досвід. Інші важливі суперечності виявляються на рівні розробки стратегії сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у вищій школі: між суспільною потребою у вдосконаленні й поглибленні професійної компетентності майбутнього вчителя і відсутністю системних знань про апробовані вітчизняною історією педагогічні підходи, моделі й механізми; між постійним прагненням до модернізації професійної підготовки і недостатністю наукової інтерпретації трансформаційних процесів в освітніх феноменах минулого.

Таким чином, актуальність дослідження процесу формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України протягом 1900–1964 рр. визначається насамперед його значенням для системного, цілісного наукового вивчення цієї проблеми, розширення проблемного дослідницького поля. Крім того, висвітлення історії розвитку професійної підготовки вчителя іноземної мови як системи має принципово важливе значення для становлення історичного мислення і світоглядної позиції майбутнього педагога, побудови шкали його професійних цінностей. Дослідження порушеної проблеми у виділений період забезпечує наукове підґрунтя для розробки сучасної теорії професійно-педагогічної іншомовної освіти, дає змогу глибше проникнути в її суть, є умовою об'єктивного і

конкретного сучасного пошуку в цій галузі теорії професійної освіти. Історична ретроспекція водночас є чинником додержання наступності в розвитку сучасної системи професійної підготовки вчителя, регулює співвідношення в ній традиційного та інноваційного.

Історіографічний аналіз літератури, у якій висвітлюються проблеми, що стосуються історії професійної підготовки вчителя іноземної мови, дав змогу на перетині проблемно-тематичного й хронологічного підходів виділити три групи праць. До першої належать праці російських та українських авторів, які в різний час, починаючи з другої половини XIX ст., розглядали процес запровадження й поширення іноземних мов (стародавніх – класичних і нових – західноєвропейських) та методики їх навчання на тлі історії розвитку різних типів середніх навчальних закладів: І. Альошинцева, Є. Варона, Г. Веделя, І. Глівенка, О. Логінової, О. Миролубова, П. Нея, С. Петруніна, В. Раушенбаха, І. Рахманова, С. Рождественського та ін. У добу незалежності України це дослідження Н. Борисової, А. Долапчі, І. Мозгової. Звернення до цієї групи наукових праць зумовлено безпосередньою залежністю професійної підготовки вчителів іноземних мов від суспільної актуальності іноземних мов і практично важливих цілей їх вивчення.

До другої групи віднесено дослідження, що стосуються історії становлення і функціонування закладів вищої педагогічної освіти в Україні, формування її змісту, виділення в ній певних структурних компонентів, співвідношення теоретичної і практичної підготовки. Вони відтворюють загальне історичне тло розвитку закладів професійно-педагогічної освіти, в контексті якого розгорталася підготовка вчителя іноземної мови як самостійна професійна галузь. Це перші огляди, спогади, біографічні нариси другої половини XIX – початку XX ст. про діяльність на українських землях університетів (Д. Багалій, В. Бузескул, М. Владимирський-Буданов, О. Маркевич, Д. Міллер, С. Рождественський, Хр. Роммель, П. Сокальський, М. Халанський, М. Чалий), Ніжинського історико-філологічного інституту (Н. Гербель, А. Добіаш, П. Заболотський), вищих жіночих курсів (М. Жебилєв, К. Шохоль). З праць освітніх діячів доби Української Народної Республіки до цього переліку належать роботи С. Постернака та С. Сірополка. За ра-

дянських часів досвід національної вищої педагогічної школи розглядався у працях А. Бондаря, Г. Гринька, Я. Звігальського, М. Іванова, Г. Івашиної, Н. Лескевич, М. Ніжинського, М. Рудька, В. Струбицького, Я. Ряппо. З проголошенням незалежності України професійно-педагогічна історіографія поповнилася дослідженнями М. Барни, Ю. Болотіна, А. Булди, І. Важинського, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньої, С. Крисюка, В. Курила, О. Лавріненка, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Матвійчук, С. Нікітчиної, М. Окси, В. Прокопчука, Т. Слободянюк та інших учених. Однак у працях згаданих авторів не подавався ретроспективний аналіз підготовки вчителів іноземних мов.

І лише у працях третьої проаналізованої нами групи висвітлюються безпосередньо історія становлення організаційних засад, змісту і форм підготовки вчителя іноземної мови, особливості діяльності навчальних закладів цього профілю. Праці такого характеру почали з'являтися лише у 60 – 80-х рр. ХХ ст. (Н. Мурадян, С. Ніконова, О. Шапкін). Проте в цілому вони не мали вирішального впливу на виокремлення проблеми професійної підготовки вчителя іноземної мови як теми історико-педагогічних досліджень. Серед історичних розвідок українських авторів останнього десятиліття можна назвати лише кандидатські дисертації дослідниць Н. Борисової “Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.)” (2004) та А. Долапчі “Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття” (2008), у яких проблема підготовки вчителів іноземних мов розглядається у загальних рисах і в той період, коли ця підготовка ще не набула ознак системи. З російських авторів слід згадати працю О. Миролубова “История отечественной методики обучения иностранным языкам” (2002), де ця проблема побіжно окреслена, докторську дисертацію М. Ветчинової “Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины ХІХ – начала ХХ века” (2009), одним із завдань якої є визначення соціально-педагогічного портрету викладача іноземної мови та особливостей його професійно-педагогічної підготовки протягом досліджуваного періоду, а також статті Е. Солововой, Е. Пореченковой (2008) з історії розвитку філологічної освіти в Росії наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., які, однак,

обмежуються лише цим регіоном.

Отже, стан дослідженості обраної проблеми дає підставу стверджувати, що її вивчення досі було фрагментарним, уривчастим, хронологічно розпорошеним. Комплексного, цілісного, системного дослідження порушеної проблеми ще немає. Ураховуючи її недостатню розробленість та актуальність для розвитку сучасних наукових знань і практичних потреб професійно-педагогічної освіти, для дисертаційного дослідження обрано тему **“Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900 – 1964 рр.)”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження проводилось у межах комплексної науково-дослідної теми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка “Соціально-педагогічні чинники професійного становлення майбутнього вчителя” (державний реєстраційний номер 0106V005409). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету (протокол № 1 від 10 вересня 2004 р.) і погоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 23 листопада 2004 р.).

Мета дослідження – цілісно й комплексно розкрити сутність та основні особливості розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови як самостійного цілісного утворення в структурі загальної системи вищої педагогічної освіти України від моменту його становлення на початку XX ст. і до завершення формування його системних ознак (початок 60-х років).

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади й окреслити історіографію проблеми дослідження.
2. Охарактеризувати історичні передумови становлення в Україні професійно-педагогічної іншомовної освіти.
3. Розробити періодизацію розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в згаданих хронологічних межах.
4. Виявити основні напрями, тенденції та суперечності формування системи

професійно-педагогічної іншомовної освіти протягом досліджуваного періоду.

5. Розкрити організаційні та процесуально-змістові особливості діяльності закладів професійної підготовки вчителя іноземної мови в обраних хронологічних межах.

6. Обґрунтувати головні ознаки професійної підготовки вчителя іноземної мови як системного утворення у досліджуваній період.

7. Актуалізувати досвід професійної підготовки вчителя іноземної мови як чинник її подальшого розвитку як системи.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вчителя в історії становлення й розвитку вищої педагогічної школи в Україні.

Предметом дослідження є головні організаційні, змістові, процесуальні особливості, напрями й тенденції формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.).

Хронологічні межі дослідження. Вибір вихідної хронологічної межі дослідження визначається тим, що на період 1900 р. сформувалися достатні соціально-історичні, предметно-наукові та організаційно-педагогічні передумови, які зумовили відкриття на українських землях, що входили до складу Російської імперії, перших романо-германських відділень при Київському й Харківському університетах, Київських вищих жіночих курсах, де було започатковано цілеспрямовану професійну підготовку вчителів сучасних іноземних мов. Дослідження закінчується 1964-м роком через те, що в період освітнього реформування 1956–1964 рр. відбулися найбільш значущі організаційні, змістові, процесуальні трансформації в середній і вищій школі, які сприяли завершенню формування системних ознак професійно-педагогічної іншомовної освіти: запроваджено нові типи шкіл, які потребували вчителів іноземних мов, стабілізувалася діяльність педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов, усталеного в своїх загальних рисах характеру набув зміст підготовки вчителів іноземних мов, було взято курс на посилення практичного володіння іноземною мовою (постанова Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 р.), активізувалося впровадження у навчальний процес вищої школи останніх наукових і технічних досягнень.

Територіальні межі дослідження. Географічно процес формування системи

підготовки вчителя іноземної мови досліджувався у межах територій Наддніпрянської України, що входили спочатку до складу Російської імперії, згодом – до Української Народної Республіки, а потім – до УСРР (з 1937 р. – УРСР). Про західноукраїнські землі згадується в роботі з часу приєднання їх до СРСР (із 40-х років ХХ ст.).

Концептуальні засади дослідження. Здійснюючи ретроспективний логіко-структурний аналіз професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964), ми виходимо з розуміння цієї підготовки як системи і відповідно досліджуємо її на основі *системного підходу* як ключового методологічного засобу. При цьому виділяємо наступні атрибутивні характеристики, що дають змогу говорити про професійну підготовку вчителя іноземної мови як про системне утворення: набуття нею цілісності як самостійної якісної освітньої одиниці за своєю формою, цільовою спрямованістю і змістом; функціонування її як підсистеми в макроструктурі системи вищої педагогічної освіти і підпорядковування закономірностям і тенденціям розвитку цієї макроструктури; сформованість у її складі мікросистем, що становлять її структуру (система навчально-освітньої роботи, система науково-дослідницької роботи, система виховної роботи, система практики); наявність специфічних закономірностей і внутрішніх системотворчих зв'язків; постійна її взаємодія із зовнішнім середовищем свого існування; динамічність, здатність до саморозвитку і самоорганізації.

Розглядаючи професійну підготовку вчителя іноземної мови як цілісне системне утворення, ми керуємося таким розумінням шляху розвитку цієї системи, при якому її зміст не накладається лінійно на часову координату й не сприймається як механічний результат суми послідовних подій, а урізноманітнюється, поповнюється новими компонентами і взаємозв'язками, зазнає випадкових впливів, розвивається на основі поєднання традицій та інновацій. Такі властивості, як нелінійність, варіативність, відкритість, здатність до флуктуацій (випадкових відхилень) і біфуркацій (роздвоєнь), свідчать про її синергетичний характер і дають підставу для застосування *синергетичного підходу* до її вивчення.

Як самостійний системний феномен професійна підготовка вчителя іноземної

мови має свої інституційні, цільові, змістові, процесуальні особливості. Як складова макросистеми вищої педагогічної освіти вона зазнає впливу таких самих суспільно-політичних, культурно-історичних, соціально-економічних, освітньо-педагогічних чинників, що й макросистема, і повною мірою відображає закономірності, напрями й суперечності її розвитку, її парадигмальні зміни протягом усього розглянутого періоду. Використання *парадигмального підходу* в дослідженні дає можливість описати й реконструювати педагогічний процес крізь призму освітньо-педагогічних парадигм, домінуючих в охопленій історичний період.

Однією з концептуальних засад дослідження є *культурно-історичний підхід*, за умови якого професійна підготовка вчителя іноземної мови розглядається як соціокультурний феномен. Це допомагає проаналізувати розвиток як уявлення про професійну підготовку іншомовного педагога, так і практичних потреб суспільства в оволодінні іноземними мовами, а також акцентує необхідність виявлення таких стрижневих якостей вчителя іноземної мови, як спрямованість на збереження культурних цінностей, здатність передавати динаміку культурного розвитку суспільства, бути транслятором культурних цінностей не тільки свого народу, а й інших народів-носіїв цієї мови, тобто сприяти діалогу культур.

Виявлення ціннісних орієнтирів у культуроцентричному педагогічному процесі спонукає до застосування у дослідженні *аксіологічного підходу*, який дає змогу визначити суспільно вагомі цінності, на яких ґрунтувалася підготовка вчителя іноземної мови впродовж охопленого нами періоду у певних цивілізаційних обставинах. А вивчення розвитку змісту й процесу підготовки майбутнього вчителя з погляду вимог до його професійних знань і вмінь, професійно значущих якостей потребує звернення до *професіографічного підходу* як дослідницького засобу.

З метою історичного опису проблеми формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні ми вдалися до *наративного* методу, як засобу упорядкування оповідей про протікання певних історичних подій, подання історичного матеріалу в хронологічній послідовності, побудови цілісної розповіді, усвідомлення сутності історичних подій за допомогою опису, організації соціального, біографічного часу. Серед методологічних прийомів здобування інформації

з об'єктивованих результатів минулого ми виділяємо *герменевтичний метод* тлумачення текстів, зокрема історичних, що є особливо доречним під час опрацювання джерельної бази дослідження, коли історичні документи, особливо неопубліковані, тлумачаться таким чином, щоб передати їх предметний зміст саме так, як він закладений у тексті, незалежно від внутрішніх інтенцій дослідника.

В основу роботи покладено припущення про можливість періодизації професійної підготовки вчителя іноземної мови на основі таких критеріїв: 1) об'єктивна зміна суспільної ролі й значення іноземних мов; 2) кількісні інституційні зрушення в мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти; 3) рівень змістово-процесуальної цілісності професійної підготовки; 4) підвищення потенціалу розвитку системи підготовки.

Однією з провідних ідей дослідження стало висвітлення внеску педагогічних навчальних закладів України у виокремлення професійної підготовки вчителя іноземної мови як самостійної галузі професійно-педагогічної освіти в імперську добу (1900–1917), у розвиток форм, цілей і змісту цієї підготовки в умовах творення національної освітньої системи (1917–початок 30-х років) та у формування системи цієї підготовки в руслі радянської освітньої моделі (30-ті–60-ті роки). При цьому виділено основні напрями, тенденції й суперечності кожного з етапів становлення системи, які завдяки єдності тяглості й поступальності історичного процесу виявляються важливою умовою додержання наступності у розвитку й діалектики традиційного та інноваційного у новітніх моделях підготовки вчителя.

Методологічною основою дослідження є кількарівневий комплекс принципів, підходів, методів, технологічних прийомів, які є методологічними орієнтирами та інструментами наукового пошуку. Їх застосування зумовлено міждисциплінарним характером роботи.

На філософському рівні робота ґрунтується на загальних принципах пізнання й філософських категоріях, які визначають гносеологічну орієнтацію дослідження й виконують методологічну функцію відносно наукових знань у цілому: це принципи єдності теорії й практики, всебічного вивчення процесів і явищ, об'єктивного й конкретно-історичного розгляду явищ і процесів, єдності історичного й логі-

чного; діалектичні категорії сутності і явища, змісту й форми, причини й наслідку, необхідності й випадковості, одиничного, особливого й загального. Загальнонауковий методологічний рівень забезпечують системний, синергетичний, парадигмальний підходи. На конкретно-науковому рівні методології дослідження застосовуються культурно-історичний, аксіологічний та професіографічний підходи. На рівні технологічної методології – наративний і герменевтичний методи та періодизація, за допомогою яких дістаємо достовірний емпіричний матеріал та здійснюємо його первинну обробку, після чого він може увійти до складу наукових знань.

Теоретичну основу дослідження становлять:

- концепції розвитку наукових знань та філософії освіти (В. Андрущенко, В. Біблер, О. Бермус, М. Богуславський, Є. Бондаревська, Х.-Г. Гадамер, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Корнетов, В. Краєвський, С. Кульневич, В. Кумарин, Т. Кун, О. Сухомлинська, Х. Тхагапсоев, Е. Юдін);
- сучасні культурно-цивілізаційні концепції освіти (В. Біблер, О. Бермус, М. Богуславський, А. Валіцька, І. Відт, І. Колесникова, Г. Корнетов, Є. Ямбург);
- концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки (О. Адаменко, Л. Березівська, М. Богуславський, А. Булда, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, В. Луговий, В. Майборода, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Сухомлинська);
- філософські й загальнопедагогічні підходи до системного й цілісного вивчення соціально-педагогічних процесів (В. Беспалько, В. Біблер, І. Блауберг, С. Гончаренко, В. Загвязинський, М. Каган, Ф. Корольов, А. Кузнецова, Н. Кузьміна, А. Кушнір, Б. Ломов, В. Садовський, В. Семиченко, Г. Щедровицький, А. Урсул);
- загальні теоретичні засади й технологічні стратегії професійно-педагогічної підготовки (О. Абдулліна, Є. Барбіна, В. Бондар, Н. Гузій, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Моторіна, Н. Ничкало, Г. Троцко, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Семеног, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Я. Турбовський);

– концепції і засадничі теоретичні положення сучасної іншомовної освіти та професійної підготовки вчителя іноземної мови (А. Бердичевський, О. Бех, Л. Биркун, О. Бігич, І. Бім, Н. Гальскова, О. Миролубов, С. Ніколаєва, Ю. Пасов, Г. Рогова).

У ході дослідження використано комплекс **методів**, а саме:

– загальнонаукові методи (аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення), що є основним засобом вивчення літературних джерел, розробки методологічних і концептуальних засад дослідження, побудови його понятійно-категоріального апарату;

– конкретно-наукові методи: історико-структурний (здійснювалася структуризація нагромадженої історико-педагогічної інформації, що співвідносилася з певними історичними періодами та домінантами); конструктивно-генетичний (уможливив періодизацію процесу формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні); порівняльно-зіставний (виділялися тенденції розвитку організаційних і процесуально-змістових аспектів у різні періоди формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови й формулювалися дослідницькі висновки); історико-системний (створювалася загальна канва дослідження, в історичній ретроспекції виявлялося становлення системних ознак); проблемно-тематичний і хронологічний (систематизувалися опрацьовані історіографічні дослідження і виділялись основні періоди історіографії досліджуваної проблеми).

Джерельну базу дослідження становлять як відомі, так і досі не введені в науковий обіг матеріали. Використані в дисертації джерела поділяємо на кілька груп:

1) опубліковані нормативно-правові документи, що регулювали систему освіти й підготовки вчителів іноземної мови у досліджуваний період: проекти та інші матеріали освітніх реформ, статuti, огляди викладання у навчальних закладах, навчальні плани, звіти навчальних закладів, матеріали вчительських з'їздів, державні й партійні декрети, директиви, постанови, накази, розпорядження, на основі яких відтворювалася картина розвитку загальноосвітніх і професійно-освітніх процесів;

2) архівні документи, які ілюструють і деталізують досліджувані події та яви-

ща, доповнюють історичну картину у разі втрати аналогічних друкованих матеріалів: документи керівних органів народної освіти, доповіді комісій, матеріали засідань рад університетів та інших навчальних закладів, ділове та приватне листування, звіти навчальних закладів та окремих викладачів, огляди викладання, програми викладання у педагогічних навчальних закладах, навчальні розклади, різноманітні відомості та списки, директивні вказівки, доповідні та пояснювальні записки, статистична звітність тощо з фондів Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (фф. 385, 442, 707, 1252, 2061, 2162), Державного архіву м. Києва (фф. 16, 154, 244, 346), Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (фф. 1, 2, 5, 166, 177, 2581), Державного архіву Харківської області (фф. 1780, 2792, 4850). Усього в роботі використано 313 справ, 58 описів, 19 архівних фондів. Серед досліджених архівних джерел 78 справ, які раніше не опрацьовувалися.

3) наративні джерела, які дають можливість усвідомити суть історичних подій досліджуваного періоду і впорядкувати їх у певній взаємній залежності на основі поданих у них описів та аналізу: публікації у періодичних виданнях, на сторінках яких проблеми підготовки вчителів іноземних мов стали предметом обговорення (“Журнал Министерства народного просвещения” (1864–1917), “Педагогический сборник” (1870–1917), “Русская школа” (1890–1917), “Киевская старина” (1882–1907), “Вільна українська школа” (1917–1920), “Шлях освіти” (“Путь просвещения”) (1922–1930), “Комуністична освіта” (1931–1941), “Освіта” (1918), “Народное просвещение” (1918–1930), “Радянська школа” (1932–1991), “Иностранный язык в школе” (“Иностранные языки в школе”) (1934–2010), “Советская педагогика” (1937–1991), “Вестник высшей школы” (1940–2010), “Педагогика” (1991–2010), “Педагогіка і психологія” (1993–2009), “Іноземні мови” (1995–2010), “Шлях освіти” (1997–2010), “Іноземні мови в навчальних закладах” (2002–2010); спогади учасників подій, книжки, монографії, дисертаційні дослідження, окремі праці й збірники праць радянських, українських і російських науковців, які висвітлюють розвиток вищої професійно-педагогічної освіти загалом та окремих її галузей зокрема. У ході аналізу сучасної концепції підготовки вчителя іноземної мови використано 7

іншомовних джерел.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше*:

- комплексно й системно висвітлено наукову проблему, яка до цього часу не була предметом спеціального вивчення, – історію становлення системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в контексті розвитку загальної системи вищої педагогічної освіти України у період 1900–1964 рр., обґрунтовано теоретико-методологічні засади та окреслено історіографію цієї проблеми;

- охарактеризовано головні передумови виокремлення на початку ХХ століття професійної підготовки вчителів сучасних іноземних мов як окремої складової системи педагогічної освіти, зокрема: суспільно-політичні – зміна на межі століть суспільних пріоритетів у вивченні іноземних мов, сформованість у державній освітній політиці Російської імперії курсу на підготовку власних учителів нових мов; економічні – зростаючі потреби промисловості й торгівлі в працівниках, які б володіли новими мовами; предметно-наукові – стрімкий розвиток із 70-х років ХІХ ст. описової та експериментальної фонетики і психології вивчення мови, утвердження германської і романської філології як самостійної наукової галузі; організаційно-педагогічні – загострення в останньому десятилітті ХІХ ст. конфлікту класичного і реального напрямів у системі середньої освіти, перегляд методики навчання мов, накопичення вищою школою досвіду підготовки вчителів-філологів, початок обговорення проєктів романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах університетів;

- розроблено і обґрунтовано з урахуванням суспільно-політичних, культурно-історичних, соціокультурних, педагогічних детермінант періодизацію формування в Україні системи професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: І етап (1900–1917) – початок цілеспрямованої підготовки вчителів нових (західно-європейських) мов; ІІ етап (1917–1930) – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти; ІІІ етап (1930–1940) – започаткування й розбудова мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти; ІV етап (1941–1964) – завершення формування систе-

мних ознак професійної підготовки вчителя іноземної мови;

– виявлено основні напрями (як стратегічні вектори) поетапного розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови: виділення неофілологічної освіти (що стосується нових мов) з контексту класичної філології, початок розробки її базового змісту в руслі академічної освітньої традиції, відокремлення її як самостійного наукового циклу від історичних наук у структурі вищої педагогічної освіти, пошуки нових форм і змісту підготовки вчителя іноземних мов з урахуванням нової практично спрямованої освітньої парадигми, створення вперше в історії вітчизняної професійної школи структурованої багатокомпонентної мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, формування системних ознак професійно-педагогічної іншомовної підготовки завдяки її зміцненню в організаційному, змістовому й процесуальному планах; відповідно до цих напрямів визначено головні тенденції (як тактичні прийоми реалізації обраної стратегії) й суперечності (як відображення відношень між протилежними явищами, що є внутрішнім джерелом руху);

– розкрито організаційні й процесуально-змістові особливості як раніше невідомих форм професійної іншомовної освіти (державні курси чужоземних мов, 1921–1930 рр.; Український інститут лінгвістичної освіти, 1930–1935 рр.; лінгвістичні технікуми, 1930–1935 рр.), так і відомих навчальних закладів (педагогічні та учительські інститути іноземних мов); доведено, що в Україні існував власний, набутий у 20-х – 30-х роках ХХ ст. і відмінний від інших республік Радянського Союзу досвід створення й розгортання мережі закладів підготовки вчителя іноземної мови;

– обґрунтовано головні ознаки професійної підготовки вчителя іноземної мови як системи, простежені в процесі її розвитку протягом усього досліджуваного періоду: завершення її інституційного оформлення у вигляді педагогічних інститутів іноземних мов і факультетів іноземних мов при педагогічних інститутах та університетах; сформованість цілей і базового змісту професійної іншомовної підготовки; її функціонування як підсистеми у макроструктурі системи вищої педагогічної освіти; структурованість її складу (навчально-освітньої роботи, науко-

во-дослідницької роботи, виховної роботи, педагогічної практики); виокремлення специфічних закономірностей, які фіксують детермінованість взаємодії усіх компонентів системи (співвідношення практичної й теоретичної, спеціальної і загальнопедагогічної підготовки, послідовність в оволодінні практичними вміннями, навичками й теоретичними знаннями, кореляція у розміщенні навчальних курсів тощо); наявність постійної її взаємодії із зовнішніми умовами свого існування (підпорядкування державно-партійним директивам, виконання певного соціального замовлення, підтримування зв'язку зі школами й педагогічною громадськістю, популяризація іноземних мов серед широких верст населення тощо);

– узагальнено актуальні в сучасних умовах позитивні надбання процесу розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови: організаційні й дидактичні (змістові й процесуальні).

Подальшого розвитку набули: характеристика та систематизація історіографії проблеми за хронологічним і тематичним підходами; розробка теоретико-методологічних засад періодизації процесу формування в Україні системи професійної підготовки вчителя іноземної мови; дослідження діяльності імператорських університетів, Ніжинського історико-філологічного інституту, вищих жіночих курсів з питань підготовки учителів-філологів; вивчення підготовки педагогічних працівників в інститутах народної освіти, педагогічних технікумах, педагогічних інститутах, університетах; висвітлення історії популяризації лінгвістичних ідей М. Марра і сталінської “мовознавчої теорії” в Україні.

У процесі дослідження *уточнено*: поняттєво-категоріальний апарат (іноземна мова, професійна підготовка вчителя іноземної мови); перехідні форми вищої педагогічної освіти (1918–1921); дати заснування й реформування спеціалізованих навчальних закладів підготовки вчителів іноземної мови; статистичну картину розгортання мережі спеціалізованих закладів професійної іншомовної освіти.

До наукового обігу введено маловідомі й зовсім невідомі архівні документи, історичні факти, відомості про організаційні форми, зміст і процес, теоретичні ідеї і підходи до підготовки вчителів іноземної мови у досліджуваний період.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати та ви-

сновки використано в написанні навчального посібника-практикуму “Методика навчання англійської мови у середніх навчальних закладах”, викладанні курсу методики навчання іноземних мов, спецкурсів “Особливості навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку”, “Професійна підготовка вчителя іноземної мови в Україні: історія й сучасність”.

Матеріали дослідження можуть застосовуватися при викладанні навчальних курсів з професійної педагогіки, педагогічної майстерності, історії та теорії педагогіки, порівняльної педагогіки. Положення, результати і висновки дослідження можуть бути корисними при розробці стратегій професійно-педагогічної іншомовної освіти. Фактологічний матеріал, зібраний у ході дослідження, джерельна база та інформація, що міститься в додатках, можуть стати відправним пунктом для подальших наукових розвідок з історії, теорії й методики професійної педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 384 від 26. 04. 2010 р.), Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка (довідка про впровадження № 04-11/ 562 від 18. 05. 2010 р.).

Особистий внесок здобувача в опублікованих статтях, написаних у співавторстві з Войналович, М. Матис, полягає в аналізі вітчизняної історії навчання іноземних мов у XVIII–XX століттях, а також у звертанні до історико-педагогічних ретроспекцій у професійну підготовку вітчизняного вчителя мов, у тому числі педагогічних кадрів для шкіл національних меншин.

Вірогідність та об'єктивність наукових результатів і висновків дослідження забезпечуються теоретико-методологічною обґрунтованістю його головних положень; застосуванням комплексу сучасних наукових підходів і методів дослідження, адекватних його предмету, об'єкту, меті і завданням; системним аналізом широкої джерельної бази; врахуванням сучасних досягнень національної і зарубіжної педагогічної науки.

Апробація результатів дослідження. Висновки й результати дисертаційного дослідження доповідалися на наукових конференціях і читаннях, науково-

практичних конференціях і семінарах, зокрема: на *11 міжнародних науково-практичних конференціях* – “Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні” (Київ, 2001), “Формування професійної майстерності вчителя в умовах ступеневої освіти” (Житомир, 2003), “Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції” (Київ, 2003); “Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції” (Київ-Житомир, 2005), “Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи” (Хмельницький, 2005), “Освіта в багатокультурному суспільстві: традиції й інновації” (Севастополь, 2006), “Підготовка полікультурної багатомовної особистості в умовах інтеграції України у світовий освітній простір” (Чернігів, 2007), “Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір” (Умань, 2007), “Наука, образование, технология – 2008” (Республіка Білорусь, м. Барановичі, 2008), “Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу” (Ніжин, 2009), “Проблеми іншомовної освіти у полікультурному світі” (Чернігів, 2009); на *13 всеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях* – “Я.Ряппо й розвиток національної системи освіти України (до 115-річчя з дня народження)” (Житомир, 1995), “Актуальні проблеми впровадження загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в практику викладання іноземних мов” (Житомир, 2004), “Сучасні системи і технології управління у сфері освіти” (Суми, 2004), “Американська філософія освіти очима українських дослідників” (Полтава, 2005), “Інноваційні технології виховання учнів і молоді у позанавчальний час” (Житомир, 2005), “Теоретико-методологічні і методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника” (Глухів, 2005), на XI конференції всеукраїнського товариства вчителів англійської мови TESOL-Ukraine “Англійська мова в Україні 21-го століття: пріоритети дослідження й перспективи навчання й вивчення мови” (Кам’янець-Подільський, 2006), “Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір” (Луганськ, 2006), “Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України” (Ялта, 2006), “Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном” (Житомир, 2006), “Зміст педагогічної практики з іноземних мов сту-

дентів мовного ВНЗ в контексті оновлення школи” (Горлівка, 2006), “Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу” (Харків, 2007), “Формування професійно-педагогічної майстерності вчителів: історія, сучасність перспективи” (Житомир, 2009); на 2 *регіональних* – “Мови у відкритому суспільстві” (Чернігів, 2003), “Українські вчителі англійської мови на шляху до європейської спільноти” (Чернігів, 2006); на *методологічному семінарі* “Теоретико-методичні проблеми профілізації старшої школи” (Київ, 2005); на *наукових читаннях*, присвячених пам’яті доктора філологічних наук Д.І. Квеселевича (Житомир, 2006, 2007); на *щорічних звітних наукових і науково-практичних конференціях* професорсько-викладацького складу Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, 2001–2010).

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено в 47 публікаціях (з них 44 – одноосібні), серед яких: 1 монографія, 1 одноосібний навчальний посібник, рекомендований МОН України, 41 наукова стаття (30 з них опубліковано у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 10 – у наукових збірниках і збірниках матеріалів конференцій, 1 – у зарубіжному збірнику матеріалів конференції), 4 тез доповідей на конференціях.

Кандидатська дисертація “Єдність історичного й логічного як методологічний принцип педагогіки” захищена в 1992 р. за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів і загальних висновків, 64 додатків (на 94 сторінках), списку використаних джерел на 78 сторінках (861 позиція, з них 7 іноземними мовами, 313 архівних справ). Повний обсяг дисертації – 603 сторінки, з них основного тексту – 430 сторінок. В основному тексті дисертації міститься 17 таблиць (з них 10 – на повну сторінку), 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Концептуальні засади дослідження

Проблема формування системи професійної підготовки вчителя ІМ в історії розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні досліджувалася нами у взаємозв'язку методологічних знань чотирьох рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, технологічного (Е. Юдін, 1978) [534]. При цьому, виходячи з розуміння методології і як системи знань, і як системи науково-дослідницької діяльності, ми враховували і її дескриптивну функцію (описову, пов'язану з виявленням закономірностей і тенденцій розвитку об'єкта дослідження, формуванням його теоретичного опису, аналізом понятійного складу й методів дослідження), і прескриптивну функцію (нормативну, пов'язану з визначенням дослідницьких орієнтирів, методологічним забезпеченням дослідницької діяльності).

На **філософському рівні** ми спиралися на загальні філософські категорії й принципи пізнання, які визначають гносеологічну позицію дослідження:

- *принцип єдності теорії й практики*, який спонукає будь-яке теоретичне дослідження спиратися на практику й запобігає стихійності практики завдяки її глибокому теоретичному обґрунтуванню. У дослідженні проблеми професійної підготовки вчителя ІМ кореляція теорії й практики виступає необхідною умовою визначення соціальної актуальності такого фаху, оцінювання успішності виконання різними організаційними формами підготовки вчителів ІМ протягом досліджуваного періоду своєї інституційної функції;

- *принцип всебічного вивчення процесів і явищ*, який орієнтує на розгляд явищ і процесів не ізольовано, а у зв'язку й залежності від чинників зовнішнього впливу, на різних рівнях і в різних умовах. Цей принцип передбачає комплексне дослідження проблеми формування системи професійної підготовки вчителя ІМ, з установленням усіх взаємозв'язків, врахуванням зовнішніх впливів, усуненням випадкових чинників, а також використанням в ході дослідження різних методів;

- *принцип об'єктивного й конкретно-історичного розгляду явищ і процесів*,

який застерігає від привнесення зовнішнього й суб'єктивного при проникненні в сутність явищ і процесів. Цей принцип дозволяє при оцінюванні процесу становлення й розвитку системи підготовки вчителя ІМ не прямо проектувати на нього сучасні погляди й ідеї, а розглядати його крізь призму конкретної історичної епохи;

- *принцип єдності історичного й логічного*, який потребує поєднання вивчення генези об'єкта дослідження (історичного аспекту), його теорії (логічного аспекту) й перспектив його розвитку. Дія принципу єдності логічного й історичного при дослідженні становлення системи професійної підготовки вчителя ІМ проявляється, зокрема, в тому, що він допомагає осмислити логіку розвитку цієї системи на основі аналізу структурно-генетичних зв'язків між її компонентами. Цей принцип передбачає єдність у проведеному дослідженні історії становлення системи іншомовної професійно-педагогічної освіти і її сучасного стану, історичної і сучасної педагогічної практики підготовки вчителя ІМ. Крім того, він дозволяє виявити у змісті сучасної системи професійної підготовки вчителя ІМ скорочене, зжате відображення усієї попередньої історії її розвитку, звільнене від випадковостей і невинуватених часом елементів.

Проблема професійної підготовки вчителя ІМ розглядалася також в площині таких *загальних категорій діалектики*, як сутність і явище; зміст і форма; причина й наслідок; необхідність і випадковість; одиничне, особливе й загальне.

У складі **загальнонаукових методологічних засад** дослідження ми зосередилися на таких підходах, як *системний, синергетичний, парадигмальний*.

Важливим загальнонауковим дескриптивним засобом й прескриптивним методологічним орієнтиром у нашому дослідженні став ***системний підхід***. Методологічний зміст системного підходу, розроблений у 1960-х – на початку 1970-х рр. представниками філософської науки (І. Блауберг, В. Садовський, Г. Щедровицький, Е. Юдін), включає розгляд об'єкта дослідження як системи, виявлення її складових елементів, встановлення, класифікацію й упорядкування зв'язків між цими елементами, виділення з-поміж цих зв'язків системотвірних, врахування й використання цих зв'язків у дослідженні [34; 530].

Використання системного підходу як дескриптивного методологічного засобу

дозволяє окреслити й описати історію розвитку підготовки вчителя ІМ у професійно-педагогічних навчальних закладах України протягом 1900-1964 рр. як системне утворення. Виділяючи системні ознаки явища професійної підготовки вчителя ІМ, ми спиралися на відомі системологічні дослідження (Ф. Корольов, 1974; В. Беспалько, 1977; Т. Ільїна, 1977; Н. Кузьміна, 1980; В. Загвязинський, 1982; Б. Ломов, 1984; А. Кузнєцова, 2001; А. Кушнір, 2001), здійснені в соціальних науках загалом і в педагогічній науці зокрема [24; 127; 151; 190; 199; 201; 211; 222]. Узагальнивши ключові положення радянських і українських учених, ми виходили з наступних атрибутивних характеристик, виявлення яких дозволило говорити про професійну підготовку вчителя ІМ як про систему:

- виокремлення її як певної якісної одиниці за формою (інституційною формалізацією), цільовою спрямованістю і змістом;
- різноплановість її існування – як самостійної структури, як частини певної макроструктури, як мікроструктури;
- цілісність по відношенню до зовнішнього середовища – спрямованість її складових елементів на досягнення спільної мети (цілеспрямованість), їх взаємозв'язок і взаємодія, що забезпечує стійкість системи;
- структурність – вертикальна (рівнева) впорядкованість, організованість, інтегрованість її складових;
- функціональність – прояв активності системи, її здатність до проектувальної, конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної дії;
- наявність специфічних закономірностей, котрі фіксують певну детермінованість явищ і процесів, що мають місце у системі;
- наявність внутрішніх системотворчих зв'язків і чинників;
- зв'язок із зовнішнім середовищем, взаємодія з умовами свого існування;
- ціннісна зорієнтованість;
- стабільність і результативність;
- динамічність, здатність до розвитку, самоорганізації.

Як прескриптивний методологічний засіб системний підхід до об'єкту дослідження передбачав постійне врахування і використання при аналізі розвитку про-

фесійної підготовка вчителя ІМ як цілого закономірних взаємозалежностей і зв'язків усіх її складових елементів, впливів внутрішніх і зовнішніх чинників.

Значущими для конструктивного використання системного підходу до розглянутої у нашому дослідженні проблеми є міркування відомого радянського педагога В. Загвязинського про педагогічний процес як про нелінійну систему, в якій при зміні одного з елементів інші змінюються не пропорційно, а за більш складним законом [127, с. 39]. Явище нелінійності пояснює, чому дія системи як інтегрованої сукупності не зводиться до суми дій її компонентів, або чому реакція системи на зовнішню дію непропорційна силі цієї дії і не дорівнює сумі реакцій її складових елементів.

Розгляд педагогічних явищ як нелінійних, складних систем спонукав до використання у дослідженні *синергетичного підходу* як загальнонаукового методологічного орієнтиру. Поєднання системного й синергетичного підходів дозволяє, по-перше, розглядати професійну підготовку вчителя не просто як системне поняття, а як полісистемне, різновимірне, як складну "нескінченно-можливу реальність" (В. Біблер) [27]. Дана теза перегукується з позицією М. Кагана, В. Садовського, Г. Щедровицького та інших учених, котрі тлумачать сутність системного підходу через поняття полісистемності й поліструктурності об'єктів [163; 444; 529] і тим самим пов'язують системний і синергетичний підходи. У ракурсі полісистемності розглядаємо професійну підготовку вчителя ІМ і як самостійну систему (в межах якої існують свої підсистеми – навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, виховна, підсистема практик), і як підструктуру (субсистему) інших поліструктурних систем (наприклад, системи професійно-педагогічної освіти, системи вищої освіти тощо), в яких різноманітні підструктури утворюють інтегральне ціле. При цьому кожна з підструктур, як і сукупна структура, мають цілісні якості, котрі проявляються у функціонуванні системи.

По-друге, досліджуючи систему професійної підготовки вчителя ІМ як цілісне явище, ми поділяємо думку українського розробника теорії системного аналізу педагогічного процесу В. Кушніра про те, що "цілісність педагогічного процесу не можна зобразити ніякою лінією, а його компоненти не можна нанизати, як на-

мисто" [211с. 165] і керуємося таким розумінням шляху розвитку цієї системи, при якому її сутність не накладається лінійно на часову координату й не сприймається як механічний результат суми послідовних подій. Визнаючи цю систему як синергетичне утворення, виділяємо такі її властивості, як варіативність, відкритість, здатність до флуктуацій (випадкових відхилень) і біфуркацій (роздвоєнь). Саме цими властивостями пояснюємо появу різноманітних тимчасових організаційних форм підготовки вчителів ІМ в охоплений дослідженням історичний проміжок, поєднання на окремих етапах розвитку системи закладами професійно-педагогічної іншомовної освіти різних функцій (навчання в межах одного навчального плану педагогів і перекладачів, підготовки вчителів ІМ і кадрів для шкіл національних меншин), одночасне існування кількох закладів іншомовної освіти з різними цільовими установками тощо.

По-третє, синергетичний підхід у його тлумаченні відомим російським істориком педагогіки М. Богуславським (1999) визначає світоглядну позицію дослідника у трактуванні феноменів минулого, виділяючи такі її риси, як врахування резонансу історичних процесів із зовнішніми детермінантами (хоча не завжди повного), надання особливої уваги їх поліфонічності (альтернативності і варіативності), виявлення і показ впливу окремих діячів освіти на систему, яка перебуває у стані нестабільності (з можливістю викликання макрозмін) тощо [40].

Трактування нелінійного розвитку педагогічних систем, як воно подається одним з розробників синергетичної концепції процесів самоорганізації систем М. Каганом, ґрунтується на діалектиці загального та індивідуального, односпрямованого та багатолінійного й коротко формулюється у вигляді тези, що розвиток певної спільності, який відбувається в одному напрямі, разом з тим протікає по-різному в кожного індивіда [163]. Розгляд проблеми формування системи професійної підготовки вчителя ІМ через призму цієї діалектики дозволяє виявити як загальні риси й закономірності, що формували напрям руху усієї системи вітчизняної вищої школи в ХХ ст., так і виділити специфіку розвитку закладів саме професійно-педагогічної іншомовної освіти.

Зважаючи на розроблюваний останнім часом в українській історико-

педагогічній науці регіональний дослідницький вимір (В. Курило, 2000; О. Сухомлинська, 2002; Л. Ваховський, 2006; Є.Хриков, 2006; Н. Побірченко, 2009) [57; 205; 206; 360; 477; 508] у нашій науковій розвідці ми враховуємо також діалектику загальнодержавних і регіональних соціокультурних і соціоекономічних чинників, інтерпретуємо факти локальної історії крізь призму загального, розглядаємо форми втілення цього загального в умовах конкретного регіону. Так, ми зупиняємося на особливостях формування передумов становлення системи підготовки вчителів ІМ у вищих навчальних закладах ХІХ – початку ХХ ст. на українських землях, на відмінних від загальнодержавних рисах розвитку системи середньої і вищої освіти в УНР та радянській Україні протягом 1917-1964 рр. то-що.

На особливу увагу в ході проведення дослідження заслуговує **парадигмальний підхід**. З часу свого введення в науковий обіг американським філософом Т. Куном у 1962 р. у книзі "Структура наукових революцій" поняття "парадигма" знаходиться в процесі наукового осмислення. Одне з останніх визначень парадигми в контексті загальнонаукового парадигмального підходу подає її як "усталену сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають набір типових завдань і зразків розв'язання наукових задач" [45, с. 24]. Завдяки освоєнню цього підходу в педагогічній науці, започаткованому публікаціями російських вчених М. Богуславського, Б. Гершунського, Г. Корнетова на початку 1990-х рр. [39; 80], історико-педагогічні дослідження, по-перше, отримали можливість виділити певний інваріант в історичній і сучасній педагогічній реальності та, по-друге, набули новий інструмент для систематизації і типологізації емпіричного матеріалу [535, с. 50]. У застосуванні до історико-педагогічного знання парадигмальний підхід будується на виділених М. Богуславським і Г. Корнетовим (1992) бінарних опозиціях як таких, що, трансформуючись у часі й просторі, характеризують розвиток педагогічного процесу в його минулих, теперішніх і майбутніх формах з точки зору: 1) його цілеспрямованості й результату, 2) взаємовідносин його суб'єктів, 3) принципів відбору змісту освіти, 4) інструментарію, використаного педагогами, 5) характеру відносин держави з освітньо-виховними інститутами [39, с.16].

Українськими вченими парадигмальний підхід в історико-педагогічних дослідженнях розглядається як "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" (О. Сухомлинська, 1999) [482, с. 45]. Н. Гупан (2002) застосовує його як засіб висвітлення внутрішньої логіки розвитку історико-педагогічної проблематики в українській педагогічній історіографії і виявлення механізму зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах [99].

Використання парадигмального підходу в дослідженні спонукає до опису й конструювання педагогічного процесу крізь призму домінуючих в охоплений історичний період освітньо-педагогічних парадигм. З усього різноманіття сучасних класифікацій парадигм ми спиралися на такі, що враховують історико-культурні типи цивілізаційного розвитку (І. Колесникова, 1995; Є Бондаревська, 1997; А. Валицька, 1997; Г. Корнетов, 1999; Х. Тхагапсоев, 1999; В. Кушнір, 2001; І. Відт, 2003) [44; 54; 61; 177; 189; 211; 495]. Ми поділяємо погляди цих науковців у тому, що вони бачать конструкцію освітніх моделей зорієнтованою на адекватне відображення в освітній практиці пізнавальних парадигм їх залежності від культури. Тому головним для нашого дослідження виступає культурологічний парадигмальний вимір, а за відправну точку прийнято фундаментальну тезу про освіту як процес формування "людини культури" і вчителя як транслятора надбань загальнолюдської культури новим поколінням. Нашою метою є виявити головні особливості професійної освіти вчителя ІМ у контексті історико-культурного середовища ХІХ – середини ХХ ст., проаналізувати змістовну і процесуальну сторони їх професійної підготовки в ракурсі становлення ціннісної вертикалі професійних умінь та якостей.

Проведений нами аналіз історичних передумов становлення професії вчителя сучасних іноземних мов у ХІХ ст. та формування системи підготовки такого учителя у досліджуваній період ХХ ст. і порівняння їх із сучасними підходами до побудови професійної освіти з погляду відображення в них розглянутих згаданими вище авторами історико-культурних типів освіти дозволяє виділити наступні

освітні моделі підготовки вчителя ІМ (Таблиця 1.1.).

Таблиця 1.1

Типологія моделей професійної освіти вчителя іноземної мови

Історичний період	Історико-культурний тип освіти	Структурна домінанта	Модель професійної освіти вчителя іноземної мови
XIX ст. – початок XX ст.	Класичний тип (теоцентрична цивілізація)	Культурна домінанта	Академічно-енциклопедична (авторитарно-імперативна)
20-ті рр. XX ст. – кінець XX ст.	Прагматичний тип (техногенна цивілізація)	Соціально-державна домінанта	Знанняво-соціократична (просвітницька)
Кінець XX ст. – початок XXI ст.	Персоноцентричний тип (антропогенна цивілізація)	Особистісна домінанта	Особистісно спрямована (гуманістична)

При цьому ми враховуємо ту думку, що будь-яка парадигмальна освітня модель містить у своїй структурі три компоненти (І.Відт, 2003): 1) традиційний, тобто такий, що містить "у згорнутому вигляді" залишки попередньої культури; 2) актуальний, зорієнтований на чинні педагогічні реалії; 3) потенційний, випереджувальний, що існує у педагогічних реаліях у вигляді інновацій [61, с. 36-37]. Іншими словами, у кожній парадигмі на перших порах можуть зустрічатися поодинокі явища залишкового характеру від старої моделі, бути розгорнуто представленими типові риси нової педагогічної реальності і поступово формуватися інноваційні елементи, як можуть бути актуалізовані в наступній моделі.

Складність і міждисциплінарний характер досліджуваного в історико-педагогічному ракурсі феномену професійної підготовки вчителя ІМ зумовлює використання сукупності **конкретно-наукових підходів і методів дослідження**: *культурно-історичного, аксіологічного, професіографічного підходів, історико-структурного, конструктивно-генетичного, порівняльно-зіставного, історико-системного, проблемно-тематичного й хронологічного методів.*

Методологія **культурно-історичного підходу** виступає однією з засадничих у дослідженні професійної підготовки вчителя ІМ з кількох причин. По-перше, зростає розуміння освіти як загальнолюдської скарбниці цінностей соціально-

педагогічної практики, педагогічної теорії, способів педагогічної діяльності й взаємодії приводить до все більш глибокого усвідомлення зумовленості освітніх процесів загальним культурно-цивілізаційним розвитком суспільства (В. Біблер, М. Богуславський, І. Відт, Г. Корнетов, Х. Тхагапсоев, А. Чучин-Русов, Є. Ямбург та інші) [26; 38; 61; 188; 494; 517; 536]. Професійна педагогічна освіта, як компонент загального освітнього простору, також потребує свого розгляду як культурного феномену. Причому такий розгляд передбачає аналіз культурно-історичних тенденцій розвитку як уявлень про професійну підготовку педагога, так і практичних потреб суспільства у певній науковій галузі, яку вчитель викладає. Тому аналіз професійної освіти вчителя ІМ у культурно-історичному контексті має відбуватися як освітнього феномену, що постійно розвивається і ускладнюється разом з уявленнями суспільства про роль у його житті іноземних мов, з одного боку, і поглядами на професійну підготовку педагога, з іншого боку.

По-друге, за визначенням автора ідеї культурно-історичної педагогіки, російського науковця Є. Ямбурга, "культурно-історична педагогіка тому й культурна, що передає наступним поколінняам постійні величини культури, а історична, бо показує їх живу пульсацію у реальних цивілізаційних обставинах" [536, с. 6]. Це визначення акцентує необхідність виявлення при дослідженні проблеми підготовки вчителя ІМ таких стрижневих якостей, як спрямованість на збереження культурних цінностей, здатність передавати динаміку культурного розвитку суспільства.

По-третє, професійно-педагогічна іншомовна освіта є специфічною в тому, що вона через оволодіння іншою мовою долучає людину до культурних цінностей не тільки свого народу, а й інших народів-носіїв цієї мови, тобто сприяє діалогу культур. Відповідно, культурологічність має бути невід'ємною її якістю. Аналіз цього аспекту професійної підготовки вчителя ІМ у контексті культурно-історичного підходу передбачає дослідження того, як і наскільки повно упродовж часу у змісті підготовки вчителя ІМ реалізувався його культурологічний потенціал.

Акцентування ціннісних орієнтацій у культуроцентричному педагогічному процесі спонукає до використання в якості конкретно-наукового методологічної основи дослідження *аксіологічного підходу*, який дозволяє визначити цінності, на

яких будувалася підготовка вчителя ІМ упродовж охопленого нами періоду, і виявити ціннісні орієнтири цієї підготовки у певних цивілізаційних обставинах.

На основі аксіологічного підходу категорія цінностей розглядається в роботі як компонент суспільної культури, тобто цінність визначається як своєрідний орієнтир і певний регулятор поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. При цьому ми спираємося на методологію аксіологічного аналізу історико-педагогічного процесу, здійсненого відомим російським істориком педагогіки З. Равкіним (1994), в основі ціннісного ряду якого лежать уявлення про національну й загальнолюдську культуру, про соціокультурний характер освіти, про педагогіку як елемент культури, про культурну зумовленість цінностей, а самі освітні цінності поділяються на соціально-політичні, інтелектуальні, моральні, професійно-педагогічні [418, с. 3-10].

Використання аксіологічного підходу у вивченні історії професійно-педагогічної підготовки вчителів ІМ дозволяє проаналізувати професійну готовність вчителя на різних етапах цієї історії до виконання функції носія певних культурних цінностей. Крім того, цей підхід до вивчення історико-педагогічних явищ є важливою передумовою розвитку сучасної теорії професійно-педагогічної освіти, оскільки він висвітлює витoki її базових цінностей.

Звернення до *професіографічного підходу* як конкретно-наукового методологічного засобу зумовлене потребою розгляду в роботі в історичному ракурсі змісту професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ, вимог до його знань і вмінь, професійно значущих якостей. І хоча створення окремих професіограм учителя ІМ на розглянутому часовому відтинку не здійснювалося, проте поява перших професіограм у 60-70-х рр. минулого століття і наступна активізація наукових розробок у цьому напрямі (Ю. Алферов, Ф. Гоноблін, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, І. Підласий, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Хомич та ін.), а також сучасна стандартизація професійної підготовки завдяки уніфікації галузевих освітньо-кваліфікаційних характеристик доводить, що накопичений попередньою історією професійної підготовки вчителя досвід організації змісту й процесу навчання й виховання у вищій школі потребує свого аналізу з точки зору їх спрямо-

ваності на формування відповідних часові особистісних, знаннєвих та практичних складових педагогічної роботи.

Обираючи конкретно-наукові методи дослідження, ми спиралися як на загальні (історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний), так і на конкретні **методи** історико-педагогічного пошуку (М. Богуславський). За допомогою **історико-структурного методу** (розподілу феномену минулого на складові) здійснювалася структуризація накопиченої історико-педагогічної інформації, співвіднесення її з певними історичними періодами та домінантами. **Конструктивно-генетичний метод** (поділ історичного процесу на певні етапи) дозволив здійснити періодизацію процесу формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні (початок ХХ ст. – 1964 р.). **Порівняльно-зіставним методом** (встановлення регресу і прогресу явищ минулого на основі їх порівняння й зіставлення між собою, формулювання відповідних висновків і оцінок) ми послуговувалися з метою виділення тенденцій розвитку організаційних та процесуально-змістових аспектів у різні періоди формування системи професійної підготовки вчителя ІМ і формулювання дослідницьких висновків. **Історико-системний метод** вивчення процесу розгортання професійно-педагогічної іншомовної освіти в навчальних закладах України у досліджуваній період склав загальну канву дослідження, оскільки дозволив в історичній ретроспекції виявити становлення її системних якостей. Завдяки поєднанню **проблемно-тематичного** та **хронологічного методів** проводилася систематизація опрацьованих історіографічних досліджень і виділилися основні періоди історіографії досліджуваної проблеми.

Рівень технологічної методології нашого дослідження склали методи, засоби й технічні процедури, котрі забезпечили отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після чого він увійшов до складу наукового знання. При цьому ми спиралися на групи технологічних методологічних інструментів дослідження, які А. Кузнецова класифікує за ознаками: 1) для дослідження й опису процесу розвитку педагогічної думки (можна доповнити – педагогічного явища), 2) для добування інформації з об'єктивованих результатів минулої дослід-

ницької діяльності, 3) для представлення цілісного продукту [198].

Історичний опис проблеми розвитку професійної підготовки вчителя ІМ в Україні значною мірою ґрунтувався на застосуванні *наративного* методу. Розглядаючи наратив як метод дослідження, ми наділяємо його такими функціями, як упорядкування оповідей про протікання певних історичних подій; подання історичного матеріалу в певній хронологічній послідовності, що утворює єдину розповідь; усвідомлення сутності історичних подій за допомогою опису оповіді, усвідомлення організації соціального, біографічного часу [158].

У числі методологічних засобів добування інформації з об'єктивованих результатів минулого ми виділяємо *герменевтичний метод* тлумачення текстів, зокрема історичних, особливо доречний при опрацюванні джерельної бази дослідження. У руслі філософської концепції Х.-Г. Гадамера [75] вихідними імперативами герменевтичного підходу до дослідження текстів стали: а) інтерпретація є принципово відкритою й ніколи не може бути завершеною; б) розуміння тексту є невіддільним від саморозуміння інтерпретатора в тому сенсі, що воно (розуміння) не просто лежить в основі відношення інтерпретатора до тексту, а є відображенням відношення інтерпретатора до світу в цілому. Водночас, відповідно до герменевтичної теорії інтерпретації текстів, тлумачення використаних у дослідженні історичних документів, особливо неопублікованих, має здійснюватися таким чином, щоб передати їх предметний зміст саме так, як він закладений в тексті, незалежно від внутрішніх інтенцій дослідника.

Ще однією важливою рисою герменевтичного методу у його застосуванні в нашому дослідженні стало намагання зрозуміти не лише дослівний зміст висловленого в опрацьованих нами документах, але й самого автора цього документу, його позицію, наміри, викликані певними обставинами, – тобто розуміння "попри часовий бар'єр".

З метою представлення теоретичного й практичного досвіду минулого як цілісного продукту у формі, яка мала б евристичну цінність для вирішення сучасних наукових і практичних проблем нами була розроблена *періодизація* процесу формування системи професійної підготовки вчителя ІМ і сформульовані головні на-

прями, тенденції й суперечності становлення цієї системи, які в силу єдності, тягlosti й поступальності історичного процесу видаються важливою умовою дотримання наступності у розвитку й діалектики традиційного й інноваційного у новітніх моделях такої підготовки. Першочерговим завданням при розробці етапів формування вітчизняної системи професійної підготовки вчителя ІМ стало виокремлення головних параметрів, формулювання чітких критеріїв, які б дозволили максимально точно передати специфіку об'єкта дослідження протягом кожного виділеного періоду.

У дисертаційних дослідженнях, які в історико-педагогічному аспекті висвітлюють розвиток педагогічної освіти в Україні і які бралися нами до уваги (Н. Лескевич (1963), В. Майборода (1992), В. Луговий (1995), М. Євтух (1996), С. Крисюк (1996), О. Глузман (1997), Н. Матвійчук (1997), С. Нікітчина (1998), Н. Дем'яненко (1991; 1999), О. Лавріненко (1998), А. Булда (2000), І. Важинський (2002); Г. Кловак (2005), Л. Березівська (2009) та ін. [21; 51; 53; 83; 119; 196; 216; 223; 230; 234; 311; 102; 104; 174; 212], мають місце розбіжності у виділенні меж різних етапів, досліджуваних авторами в рамках одного й того ж часового відтинку. На нашу думку, це зумовлено як особливостями розгортання професійної підготовки педагогів за різними спеціальностями, так і розбіжностями у головних критеріях періодизації.

Нам імponує позиція тих науковців, котрі схиляються до думки про умовність і відносність меж, що фіксують в періодизації кінець одного і початок іншого етапу (Л. Березівська, В. Майборода, С. Нікітчина та інші), оскільки "розмитість" цих меж точніше передає діалектично зумовлену тяглість переходу від однієї якості до іншої, від однієї освітньої парадигми до наступної. І навіть якщо формально якийсь з етапів може бути пов'язаним з певною датою в історії суспільного розвитку чи законодавчим актом в освітній галузі, насправді визрівання передумов появи цього етапу розпочинається за якийсь час до його формалізації і в змістовому, і в організаційному плані. Подібна "розтягнутість" хронологічних меж окремих періодів спостерігається в багатьох історико-педагогічних роботах.

Найбільший інтерес у контексті дослідження проблеми професійної підготов-

ки вчителя ІМ викликає періодизація історії методики навчання ІМ у СРСР російського вченого О. Миролубова, запропонована в його докторській дисертації (1973) й доповнена в книзі "История отечественной методики обучения иностранным языкам" (2002). Автором здійснено єдине відоме у фаховій літературі цілісне й системне узагальнення розвитку радянської методики навчання ІМ, в основі якого лежать два критерії: 1) докорінні зміни у цілях навчання іноземних мов і, як наслідок, зміни у змісті навчання та 2) докорінні зміни у самій методичній науці, пов'язані з появою нових методичних ідей, які вимагали кардинального перегляду низки проблем. Крім того, автор приймав до уваги історію розвитку педагогіки як науки, яка має з методикою спільний об'єкт дослідження [243; 244]. До цієї періодизації входять наступні етапи (в дужках подані часові проміжки, виділені в дисертаційному дослідженні, поза ними – у монографії): 1-2) 1917-1930 рр. (1917-1923 рр.; 1924-1931 рр.); 3) 1930-1941 рр. (1932-1946 рр.); 4) 40-і – 50-ті рр. XX ст. (1947-1959 рр.); 5) 1960-ті рр. (1960-1970 рр.); 6) 1970-1980-ті рр. Розглядаючи запропоновану О. Миролубовим періодизацію як важливе підґрунтя нашої роботи, утім відзначимо, що вона не враховує регіональних особливостей розвитку шкільної освіти в інших республіках, у тому числі в Україні (де в 1917–1930 рр. складалася власна система шкільної й професійної освіти, а в 1930-х – оригінальна мережа закладів професійної іншомовної освіти).

Тому, поділяючи думку відомого історіографа радянської доби В. Струмінського, що "наукова періодизація у будь-якій історичній праці – не передумова вивчення історії, а результат її вивчення" [475, с. 113], резюмуємо результати проведеного нами історико-педагогічного пошуку у вигляді власної періодизації історії професійної підготовки вчителів ІМ в Україні протягом охопленого дослідженням періоду становлення такої підготовки як системного утворення (1900-1964 рр.). При цьому, спираючись на найзагальніші тенденції розвитку педагогічної освіти, наведені в дослідженні В. Лугового (1995), такі як соціально-культурна актуалізація освіти, кількісне зростання, структурна гармонізація, підвищення потенціалу розвитку [223, с. 11], сформулюємо головні для нашого дослідження параметри, суттєва зміна яких виступає критерієм входження в ін-

ший етап розвитку (Рис. 1.1):

Параметри	Критерії
соціально-культурна актуалізація іншомовної освіти	<ul style="list-style-type: none"> об'єктивна зміна суспільної ролі й значення іноземних мов, її забезпеченість нормативно-правовою базою
рівень забезпечення суспільних потреб у вчителів іноземних мов	<ul style="list-style-type: none"> кількісні інституційні зрушення (у соціальному просторі й часі) в мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти
структурна гармонізація процесу підготовки фахівців	<ul style="list-style-type: none"> організаційне й змістове удосконалення, піднесення рівня цілісності професійної підготовки
перспективність розвитку підготовки	<ul style="list-style-type: none"> підвищення потенціалу розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов

Рис. 1.1. Параметри і критерії періодизації розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови

На основі наведених вище критеріїв ми пропонуємо такі етапи становлення системи професійної підготовки вчителів ІМ в Україні (1900–1964 рр.): I етап – 1900–1917 рр. – початок цілеспрямованої підготовки вчителів нових (західно-європейських) мов завдяки відкриттю перших романо-германських відділень при Київському й Харківському університетах та Київських вищих жіночих курсах; II етап – 1917–1930 рр. – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти, відмови від університетського типу освіти й апробації нових організаційних форм професійно-педагогічної підготовки; III етап – 1930–1940 рр. XX ст. – започаткування й розбудова в Україні мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти, у результаті чого було закладено фундамент системного розвитку підготовки вчителів ІМ; IV етап – 1941–1964 рр. – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя ІМ.

Зауважимо, що окреслені періоди не охоплюють усього процесу розвитку професійної підготовки вчителя ІМ в Україні з моменту його започаткування й до су-

часного часу, а зосереджуються на тій його частині, протягом якої відбувалося формування головних якостей такої підготовки як системи, саме в цих хронологічних межах окреслено предмет, мету й завдання дослідження.

Наведені вище вихідні методологічні підходи, методи, положення закладають методологічні орієнтири дослідження проблеми становлення в ХХ ст. системи професійної підготовки вчителя ІМ й визначають загальну дослідницьку позицію.

Зосередженість поставленої у роботі проблеми на конкретних питаннях професійної підготовки вчителя ІМ зумовлює потребу в аналізі відповідного поняттєво-термінологічного апарату.

Одним з ключових для даного дослідження є **поняття "іноземна мова"**. У змісті цього поняття видається доцільним виділити два аспекти: соціальнозначущий (що відображає його онтологічну сутність як явища об'єктивної дійсності) і дидактичний (у якому передається його гносеологічна сутність як об'єкта пізнання й вивчення).

Перший аспект виділяє ознаку, яка вирізняє іноземну мову із сукупності знакових систем, створених для потреб людського спілкування, а саме – її належність до "іншої землі", відсутність ідентичного навколишнього мовного середовища і, як результат, недостатність умов для безпосереднього спілкування цією мовою, що забезпечується при *природній формі мовних контактів* (як у випадку спілкування рідною мовою – тобто мовою, якою людина володіє з раннього дитинства і яка звичайно є мовою тієї національності, до якої ця людина належить [463, с. 558], у західній англomовній літературі вона ще називається "перша мова" – "L1" або "материнська мова" – "mother tongue"). Натомість у випадку іноземної мови йдеться про *штучну форму мовних контактів*, які виникають в умовах спеціально організованого її вивчення.

Ознака "іншості" добре відображена в україномовному термініві "чужі/ чужоземні мови", що з'явився в обігу на початку ХХ ст., у період зняття заборон з української мови, становлення національної освітньої практики й упровадження україномовної термінології. Спостереження за історичним розвитком поняття "іноземні мови" дозволяє встановити момент, коли в професійному середовищі виникла потреба в заміні терміну "чужі/чужоземні мови" на термін "іноземні мо-

ви". Цей момент припадає на середину 30-х років минулого століття. Саме в цей час на зміну відділам чужоземних мов інститутів народної освіти (згодом інститутів професійної освіти) і технікумам чужоземних мов, які діяли в Україні в 20-х і з початку 30-х років, прийшли нові навчальні заклади, названі за російськомовним зразком, – інститути іноземних мов (1935). Термінологічні зміни в офіційних назвах навчальних закладів, де здійснювалася підготовка вчителів іноземних мов, віддзеркалювали дух епохи, коли замість часів сприяння національному відродженню насувалися часи уніфікування національно-культурних особливостей в межах норм життя єдиної радянсько-проросійської спільноти. Таким чином термін "іноземні мови" поступово набув усталеності в широкому й науковому вжитку.

Розглядаючи під кутом зору природності мовних контактів мови, які використовувалися в різні історичні періоди на території України в офіційному спілкуванні (наприклад, польську, російську), чи мови національних меншин (єврейську, чеську, угорську, румунську та ін.), ми не можемо віднести їх до іноземних мов, оскільки носії цих мов мали й мають змогу спілкуватися ними й у позанавчальних умовах (у місцях компактного проживання чи у родинному колі). Тому вивчення й викладання цих мов не є предметом нашої наукової розвідки.

Другий аспект поняття "іноземна мова" – дидактичний – стосується визначення сутності досліджуваного поняття як педагогічної категорії в контексті теорії навчального предмета. Цей аспект охоплює зміст і цілі навчання іноземної мови, її роль і місце в освіті, вихованні й розвитку школярів, підготовці їх до самостійної пізнавальної діяльності й професійної самореалізації. Він виступає важливою складовою професійної освіти вчителів ІМ, оскільки є одним з визначальних при аналізі змісту їх спеціальної теоретичної і практичної підготовки в історико-педагогічному ракурсі.

У сучасних концепціях іноземної мови як навчального предмета домінує його розуміння як засобу, "вербального коду", "інструмента" міжкультурного спілкування, діалогу культур [25; 29; 77; 368; 312; 349 та ін.]. Нові пріоритети в галузі іншомовної освіти (розвиток комунікативної компетентності, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовою, реальне практичне володіння мовою, форму-

вання культуроцентричної картини світу, розвиток і виховання розуміння важливості іноземної мови у сучасному світі й потреби використовувати її як засобу самореалізації й соціальної адаптації) свідчать про потужний особистісно-розвивальний потенціал цього навчального предмета і про необхідність включення до його змісту як знаннєвого, процесуального, так і ціннісного аспекту.

Обидва представлених вище аспекти поняття "іноземна мова" є значущими для нашого дослідження, оскільки і у своєму соціальному, і в дидактичному розумінні це поняття виступає одним із вихідних у процесі виникнення й розвитку професії вчителя ІМ. Адже необхідність виконання соціального замовлення і на обсяг, і на процес, і на кінцевий результат шкільної іншомовної освіти є визначальною в організації професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ.

Інша група ключових для нашого дослідження термінів розташовується у семантичному полі, пов'язаному з поняттям *"професійний"*. Про актуальність і багатогранність проблеми професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку педагогічної науки свідчить, зокрема, той факт, що з 2874 дисертацій, захищених в Україні впродовж 2000-2008 років у педагогічній галузі, у назві 432 з них одним з ключових понять виступало "професійний".

У довідково-словниковій літературі загального спрямування поняття "професійний" у цілому визначається як таке, що пов'язане з певною професією, об'єднує людей однієї професії чи близьких професій, і кореспондується з поняттям *"професіонал"* – той, хто зробив яке-небудь заняття предметом своєї постійної діяльності і є добрим фахівцем, знавцем своєї справи [59; с. 995; 463, с. 331-332]. У свою чергу, у словниках української мови поняття *"фахівець"* тлумачиться як той, хто: 1) досконало володіє якимось фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо, спеціаліст; 2) зробив якесь заняття своєю професією. До змісту поняття "фах" входять такі значення, як 1) вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія; 2) основна кваліфікація, спеціальність; (у переносному значенні й розмовному вжитку) справа, заняття, в якому хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист [59, с. 1317; 464, с. 570].

Таким чином вибудовуються наступні ланцюжки синонімічних понять: "професія – фах – кваліфікація – спеціальність", "професіонал – фахівець – спеціаліст".

Здобуття певної професії (фаху/кваліфікації/спеціальності) відбувається завдяки *професійній освіті*, під якою у педагогічних енциклопедіях чи словниках розуміється підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури, а також сукупність знань, практичних навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом [86; 350; 351].

Вираження поняття "професійна освіта", "професійна підготовка" через терміни "фах", "кваліфікація", "спеціальність" засвідчує наявність внутрішньої диференціації цих термінів, котрі в загальному вжитку зазвичай ототожнюються. Так, Є. Клімов переконливо стверджує, що "педагог – це професія, а вчитель (математики, географії тощо) – це педагогічна спеціальність" [172, с. 175]. Тобто, оволодіння педагогічною професією передбачає певну спеціалізацію у сенсі вибору спеціальної наукової галузі, яку майбутній педагог буде викладати. І в цьому контексті поряд з поняттям "педагогічна професія" постає поняття "педагогічна спеціальність/педагогічний фах" як більш конкретизована наукова категорія, що акцентує напрям педагогічної діяльності в межах педагогічної професії.

Зауважимо принагідно, що в сучасному як загальному, так і галузевому спрямованому україномовному вжитку терміни "спеціальність" і "фах" вживаються поряд як синоніми (ми виділяємо саме україномовний лексичний ряд, оскільки у російській мові, якою послуговувалися в літературі при описі змісту підготовки вчителя ІМ у дореволюційний і радянський періоди і звідки історично відбувалися прямі термінологічні запозичення в українську мову професійного спілкування, слово "фах" відсутнє). У тотожності цих термінів нас переконує аналіз понятійного апарату сучасного Закону України "Про вищу освіту" (2002) й галузевих стандартів вищої освіти, які оперують термінами "спеціальність" і "фах" як рівноцінними. При цьому для позначення ступеня сформованості знань, умінь та навичок фахівця, що забезпечують його здатність виконувати завдання й обов'язки певного рівня професійної діяльності, вживається термін "кваліфікація". Іншими слова-

ми, сьогодні між поняттями "спеціальність", "фах" і поняттям "професійна підготовка" як сполучна ланка використовується поняття "кваліфікація", як таке що виражає сенс професійної підготовки через здобуття певного рівня кваліфікації за відповідною спеціальністю.

Співвідношення понять *"професійна підготовка"*, *"спеціальна підготовка"*, *"фахова підготовка"* становить особливий інтерес для нашого дослідження, оскільки саме з ними найчастіше доводиться зустрічатися при історико-педагогічному розгляді проблеми підготовки вчителя ІМ. З одного боку, їх можна віднести до понять одного семантичного ряду, які є близькими за значенням і мають смислові перетинання. Скажімо, в Статті 1 Закону України "Про вищу освіту", що містить визначення основних термінів, "професійна підготовка" тлумачиться як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [131]. У цьому, на нашу думку, найбільш загальному сенсі професійна й спеціальна підготовка отожднюються, так само як і в педагогічних словниках, де це опосередковано можна зрозуміти зі взаємозаміни термінів "професійна освіта" й "спеціальна освіта".

Проте, з іншого боку, при зверненні до розгляду характеристик професійної підготовки в конкретній освітній галузі починає виявлятися неоднозначність цього поняття. Зокрема, ретроспективний аналіз змісту поняття "підготовка вчителя ІМ" протягом 1900-1960-х рр. (термін "професійна підготовка" ще не набув на той час такого нормативного вжитку, як сьогодні) засвідчує, що воно виступало як узагальнюючий термін. До складу цього поняття відносили: загальну і спеціальну, теоретичну й практичну підготовку (1900-1921); виробничу, спеціальну (фахову), загальнопедагогічну, природничо-історичну, соціально-політичну, методичну підготовку (1921-1930); загальнообов'язкову (соціально-економічну, мовознавчу, мовну) й спеціальну (педагогічну й методичну) підготовку (1931-1934); суспільно-економічну й історико-політичну, педагогічну, загальну мовознавчо-літературну, спеціальну мовно-літературну, методичну, військову, фізичну підготовку й педпрактику (1935-1940-ві рр.); суспільно-політичну, психолого-педагогічну, спеціальну (мовознавчу, мовно-літературну), методичну, фізичну підготовку й педпрактику (1950-ті-1960-ті рр.).

Так само й сьогодні стосовно професійної підготовки вчителя в науковому обігу паралельно знаходяться терміни "загальнопедагогічна підготовка", "психолого-педагогічна підготовка", "загальнокультурна підготовка", "методична підготовка", "педагогічна підготовка", "дидактична підготовка", "фахова підготовка", "спеціальна підготовка", "практична підготовка" тощо. Часто наведені терміни групуються в однорівневі чи ієрархічні структури або дихотомічні пари (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Понятійно-термінологічний склад професійної підготовки вчителя

Дослідник	Розглянуті ним складові професійної підготовки педагога
В.О.Сластьонін (1976)	Психолого-педагогічна – спеціальна – методична;
О.О.Абдулліна (1984)	Загальнопедагогічна – суспільно-політична – загально-наукова – спеціальна; загальна педагогічна – спеціальна педагогічна
С.І.Архангельський (1984)	Дидактична підготовка
О.І.Піскунов (1987)	Психолого-педагогічна підготовка: загальнопедагогічна, психологічна, методична
Г.В.Троцько (1997)	Загальнокультурна – спеціальна – психолого-педагогічна
С.В.Нікітчина (1998)	Соціально-економічна – загальнокультурна – спеціальна – педагогічна – психологічна – методична
В.А.Семиченко (2000)	Педагогічна підготовка – фахова підготовка
Н.В.Морзе (2003)	Фундаментальна – профільна (професійна = методична)
Л.П.Сущенко (2004)	Професійна – особистісна – технологічна
В.Г.Моторіна (2005)	Соціально-гуманітарна (фундаментальна) – психолого-педагогічна – фахова (практична) – особистісно орієнтована
О.М.Семенов (2006)	Соціально-гуманітарна – фундаментальна (спеціальна) – психолого-педагогічна – методична – інформаційно-технологічна
Галузеві стандарти вищої педагогічної освіти (початок затвердження з 2002 р.)	Гуманітарна й соціально-економічна – природничо-наукова – професійна та практична (професійно-орієнтована): професійно-педагогічна, професійна науково-предметна.

Як бачимо, досі серед науковців спостерігаються розходження у виділенні в системі професійної підготовки вчителя тих чи інших складових. Скажімо, якщо загальні професійні вимоги, які забезпечують функціональне самовизначення педагога у навчальному процесі, однозначно відносяться дослідниками до однієї

складової (вираженої у термінах загальнопедагогічної чи психолого-педагогічної підготовки), то спеціальні вимоги, що враховують особливості предметно-наукової галузі, в якій доведеться працювати вчителів, виявляються віднесеними до різних складових. Спеціальна підготовка може або повністю асоціюватися з фундаментальними предметними теоретичними знаннями й практичними вміннями, або сприйматися як ширше поняття, ніж суто науково-предметна підготовка, – за рахунок її доповнення готовністю викладати конкретні предметні знання учням (тобто методичною підготовкою). Методична підготовка, в свою чергу, може також або рахуватися самостійною складовою (В. Сластьонін, 1976), або входити до складу психолого-педагогічної підготовки (О. Абдулліна, 1984), або ототожнюватися з терміном "профільна підготовка" (Н. Морзе, 2003), або відноситися до сфери фахової підготовки (В. Моторіна, 2005) [1; 293; 295; 462].

Відтак можна зробити висновок про відсутність у сучасній науково-педагогічній літературі єдиного погляду на склад професійно-педагогічної підготовки й уніфікованого вживання термінів "спеціальна", "фахова", "професійна" підготовка.

Найбільш коректно, на нашу думку, представлено зміст професійної підготовки вчителя у чинних державних стандартах вищої педагогічної освіти, прийнятих на початку ХХІ століття. У них поряд з обов'язковими *загальними освітніми* циклами – гуманітарної і соціально-економічної підготовки та природничо-наукової підготовки – виділяється окремий цикл, що забезпечує необхідну *кваліфікацію* – цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки. А проблема неузгодженості у вживанні термінів "спеціальна/ фахова" підготовка розв'язується таким чином, що ці терміни взагалі не фігурують у нормативному складі професійної та практичної підготовки вчителя – натомість як загальнопедагогічний, так і спеціальний її аспекти атрибутуються через термін "професійний" ("професійно-педагогічна" та "професійна науково-предметна" підготовка).

Окреслена вище понятійно-термінологічна неоднозначність спонукає нас, вивчаючи історію становлення системи професійної освіти майбутнього вчителя іноземної мови і зосереджуючись при цьому на її відмінностях від інших спеціальностей, оперувати саме терміном "професійна підготовка" при визначенні пред-

мета дослідження – як більш широким і більш універсальним в умовах різноманітності термінів "спеціальна" чи "фахова" підготовка. Водночас в тексті роботи ми користуємося термінами "спеціальна" й "фахова" підготовка як такими, що широко вживаються у досліджуваній період.

Поняття *"професійна підготовка вчителя іноземної мови"* виступає точкою перетину ключових понятійних груп дослідження, пов'язаних з категоріями "іноземна мова" і "професійна підготовка". У контексті нашого дослідження ми розглядаємо професійну підготовку майбутнього вчителя ІМ як цілісну, нелінійну, функціонально активну, структурно впорядковану, здатну до саморозвитку динамічну педагогічну систему зі специфічними закономірностями, єдністю змісту, цілей і засобів, спрямовану на формування професійної компетентності, загальної й професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя і його готовності до професійного саморозвитку.

До складу професійної підготовки вчителя ІМ (рис.1.1) входять виокремлені в ході її становлення підсистеми навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, виховної роботи і підсистема практики, спрямовані на загальний культурний і професійний розвиток майбутнього вчителя, формування його спеціальних предметно-наукових знань і практичних умінь, методичної майстерності, навичок самостійної дослідницької діяльності, виховання в нього ціннісних орієнтирів. Взаємозв'язок загальнокультурної, професійно-педагогічної (під якою розуміється загальнопедагогічна й методична) і професійної науково-предметної (теоретичної і практичної) складових освіти майбутнього педагога розглядаються нами як головний системоутворювальний чинник функціонування системи професійної підготовки вчителя ІМ.

У дослідженні ми зосереджуємося на тих сторонах професійної підготовки вчителя ІМ у педагогічних навчальних закладах України, які в ретроспективному плані наразі виявляються найменш вивченими, а саме на теоретичній і практичній науково-предметній і методичній підготовці, оскільки загальнопедагогічна підготовка вчителя у вищій школі України в ХХ ст. є значно краще розкритою у роботах українських науковців А. Алексюка, Ю. Болотіна, А. Булди, Н. Дем'яненко,

Т. Завгородньої, Г. Кловак, О. Лавріненка, В. Майбороди, Н. Матвійчук, О. Микитюка, С. Нікітчиної, М. Окси [4; 42; 50; 103; 125; 174; 212; 230; 234; 241; 310; 324].

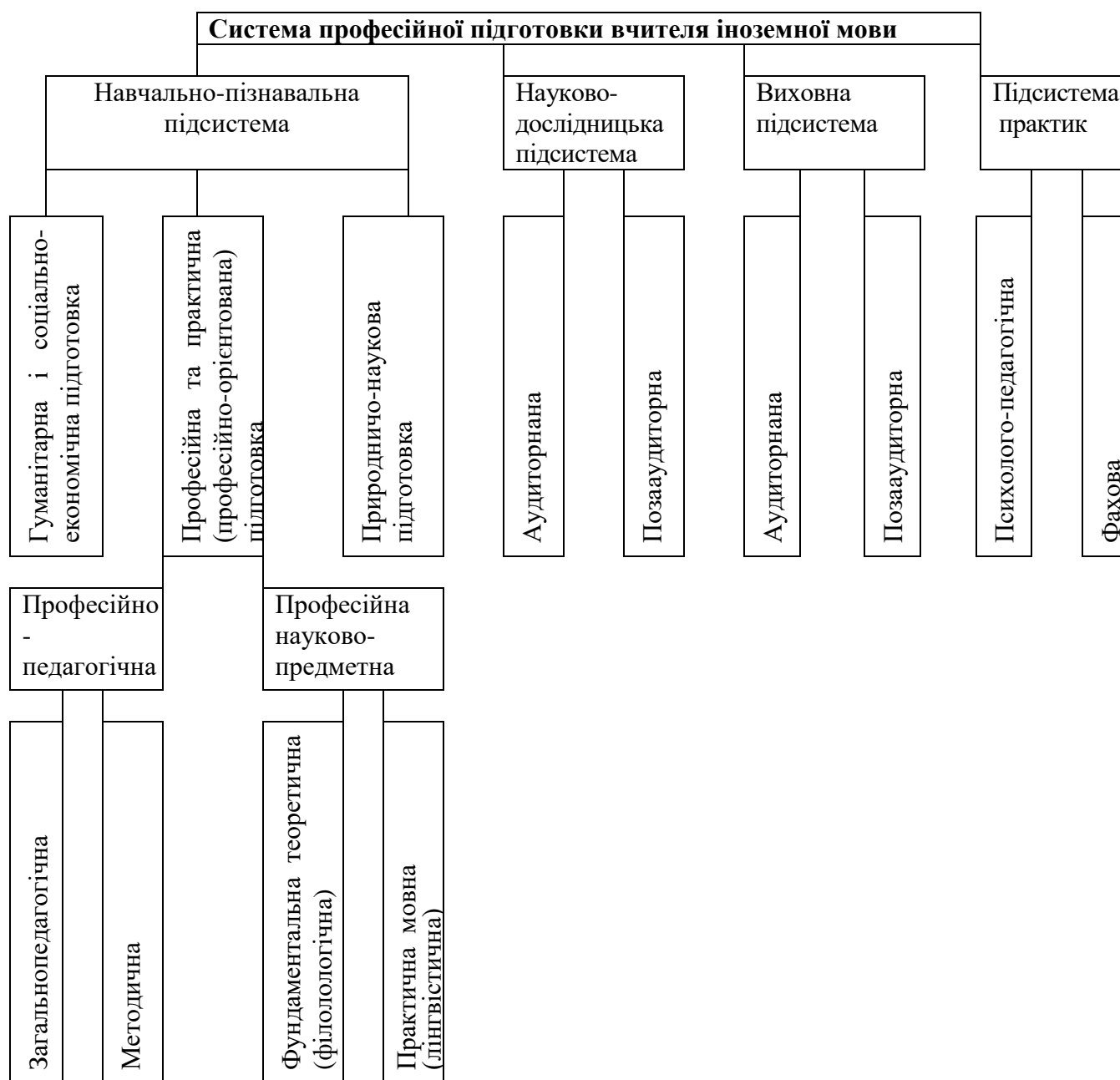


Рис. 1.2. Змістовий склад системи професійної підготовки вчителя іноземної мови

Окреслене розуміння змісту професійної підготовки вчителя ІМ як об'єкта ретроспективного аналізу було взято до уваги при розгляді його історіографії.

1.2. Історіографія та джерельна база дослідження

Важливою методологічною умовою повноти нашої наукової розвідки є ви-

вчення сукупності праць, що висвітлюють історію дослідження проблеми. Усі праці, що відображають **історіографію дослідження** становлення і розвитку системи підготовки вчителя ІМ *за проблематикою* поділяємо на *три великі групи*:

1) праці, що вивчають у ретроспективному ракурсі процес запровадження й поширення викладання іноземних мов (стародавніх – класичних і нових – західноєвропейських) на тлі вітчизняної історії розвитку різних типів навчально-виховних закладів та установ. Звернення до цієї групи наукових праць пояснюється безпосередньою залежністю професійної підготовки відповідних фахівців у кількісному й якісному відношенні від суспільної актуальності таких мов і кінцевих цілей їх вивчення;

2) праці, в яких розглядається шлях становлення і функціонування вітчизняної вищої педагогічної освіти, формування її змісту, виділення в ній певних структурних компонентів, співвідношення теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів тощо. Ця група історико-педагогічних розвідок корисна нам у тому, що подає загальний історичний план розвитку закладів професійно-педагогічної освіти, в контурах якого розгорталася підготовка вчителя ІМ як окрема самостійна професійна галузь;

3) праці, які висвітлюють безпосередньо становлення організаційних засад, змісту і форм професійної підготовки вчителя ІМ, особливості діяльності навчальних закладів цього профілю.

Окрім проблемно-тематичного підходу до систематизації опрацьованих історичних праць, ми розглядаємо їх також за приналежністю до певних часових періодів, тобто застосовуємо хронологічний підхід.

Систематизуючи історичні розвідки *за хронологічним критерієм*, спираємося на розроблену нами періодизацію формування системи професійної підготовки вчителя ІМ, доповнивши її історичними розвідками другої половини ХІХ ст. (як такими, що розкривають умови, котрі привели до організаційної реалізації потреби у підготовці вчителів західноєвропейських мов на початку ХХ ст.) і працями другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. (як такими, що відображають ступінь дослідженості проблеми сучасними науковцями). Отже, виділяємо такі *основні*

періоди історіографії проблеми:

I – (друга половина XIX ст. – 1917 р.) – праці імперської доби, написані в ході формування передумов для розгортання професійної підготовки власних вчителів нових (західноєвропейських) мов і перших кроків у її становленні;

II – (1917 – 1920-ті рр. XX ст.) – праці періоду розгортання підготовки вчителів ІМ в умовах творення національної системи освіти;

III – (1930-ті – початок 1960-х рр.) – праці періоду формування системних ознак професійної підготовки вчителя ІМ;

IV – (1960-ті – 1980-ті рр.) – праці періоду подальшого розвитку системи професійної підготовки вчителя ІМ у руслі радянської вищої школи;

V – (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) – праці доби переосмислення педагогічного процесу з нових національно-демократичних позицій.

Відразу зазначимо, що, охоплення дослідженням досить значного часового проміжку – від визрівання передумов для розгортання професійної підготовки власних вчителів нових мов протягом XIX ст. до завершення формування головних обрисів системи такої підготовки на початку 1960-х рр. – потребує розподілу виявлених праць на джерельні та історіографічні. Тому праці, в яких розглядаються синхронічні до часу їх написання події чи явища, дотичні до проблеми професійної підготовки вчителів ІМ, оцінюються як джерела; а праці, присвячені минулим подіям і явищам, відносяться до історичних.

Аналіз **джерельної бази дослідження** ми здійснюємо з опорою на підходи до класифікації історичних матеріалів, запропоновані українським науковцем Н. Сейко: за ступенем формалізації, за хронологією, за ступенем дотичності джерела до проблеми дослідження, за функціональністю [449, с. 49-50].

За ступенем формалізації, ми поділяємо опрацьовані джерела на:

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

2) *формалізовані* джерела, в тому числі архівні матеріали: офіційні документи, ділові акти, протоколи, звіти, огляди; нормативно-правові документи (освітні статuti, положення, офіційне листування в галузі освіти і т.п.); навчально-методичні до-

кументи (навчальні плани, програми, методичні листи, рекомендації і т.п.);

3) *інтерпретаційні* джерела: монографії, наукові праці, статті тощо.

Класифікуючи опрацьовані джерела *за часом їх створення* (хронологією), використовуємо наведену вище історіографічну періодизацію, оскільки історіографічні праці, що відносяться до охопленого дисертаційною роботою часового проміжку (XIX ст. – 60-ті рр. XX ст.) розглядаються нами і як джерельні.

Оцінюючи джерела *за ступенем дотичності до проблеми дослідження*, ми застосовуємо такий же проблемно-тематичний поділ на групи, що й для історичних праць. При цьому виділяємо: 1) праці, у яких висвітлюються загальнодидактичні й методичні питання викладання іноземних мов і які здійснювали вагомий вплив на формування змісту культурологічної, філологічної й методичної підготовки вчителя ІМ протягом досліджуваного періоду;

2) дослідження, які розкривають методологічні, організаційно-педагогічні, змістові й процесуальні засади діяльності вітчизняної вищої школи загалом і вищої педагогічної школи зокрема у досліджуваній період;

3) роботи, які присвячені безпосередньо опису й аналізу діяльності закладів професійно-педагогічної підготовки вчителів ІМ.

За критерієм *функціональності*, поділяємо використані в дослідженні джерела на:

1) опубліковані нормативно-правові документи, що регулювали систему освіти й підготовки вчителів ІМ у досліджуваній період (статути університетів, розпорядження Міністерства народної освіти Російської імперії; державні й партійні декрети, директиви, постанови, накази, розпорядження післяжовтневого й радянського періоду; звіти, огляди; навчальні плани тощо);

2) архівні документи, які ілюструють і деталізують досліджувані події і явища та доповнюють історичну картину у випадку втрати аналогічних друкованих матеріалів (документи Міністерства народної освіти імперської доби, доповіді комісій, матеріали засідань рад університетів та інших навчальних закладів, листування керівників навчальних закладів і їх підрозділів з органами державного управління, звіти навчальних закладів і окремих викладачів, огляди викладання, програми викладання, навчальні розклади, відомості, директивні вказівки, доповідні

й пояснювальні записки, списки тощо);

3) наративні джерела, які дозволяють усвідомити сутність історичних подій досліджуваного періоду і упорядкувати їх у певній взаємній залежності на основі поданого в них опису й аналізу (публікації в періодичних виданнях, спогади учасників подій, монографічні роботи; підручники, посібники, книги тощо).

Спираючись на ідентичність хронологічного й проблемно-тематичного підходів до класифікації історіографічної і джерельної бази нашого дослідження, зосередимо увагу на деяких матеріалах, які справили найбільший вплив на формування концепції дослідження і її фактологічне насичення.

Розпочнемо аналіз з *опублікованих матеріалів*, а саме з праць періоду імперської доби (друга половина XIX ст. – 1917 рік). Відзначимо, що саме до цього періоду відносяться перші опубліковані звіти про тогочасний стан і діяльність університетів [147-150], історіографічні огляди, спогади та біографічні нариси про вищі навчальних закладів, у яких здійснювалася підготовка вчителів класичних мов – Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька (Н. Гербель, 1881; А. Добіаш, 1900; П. Заболотський, 1912), історико-філологічних факультетів/ відділень Київського, Харківського, Новоросійського університетів (Хр. Роммель, 1868; М. Владимирський-Буданов, 1884; М. Чалий, 1889; О. Маркевич, 1890; С. Рождественський, 1902; В. Бузескул, 1906; П. Сокальський, 1906; М. Халанський, Д. Багалій, 1908; Д. Багалій та Д. Міллер, 1912 та ін.), вищих жіночих курсів (М. Жебилев, 1912; К. Шохоль, 1912). У нашому дослідженні вони були використані також як джерельні матеріали, на основі яких складалася картина змісту й процесу класичної іншомовної підготовки як витоку підготовки вчителів нових мов. З деяких із них ми дізнаємося про проекти перших романо-германських відділень і перші кроки у їх реалізації на початку XX ст. [152; 195; 528].

Серед наведених праць виділимо, насамперед, спільну працю професорів Харківського університету М. Халанського і Д. Багалія "Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905)" [152], яка виявилася цінним історіографічним і фактологічним джерелом інформації про становлення і розвиток історико-філологічної педагогічної освіти,

виділення в її надрах класичної іншомовної освіти, проект відкриття при факультеті романо-германського відділення і розробку навчального плану для нього, навчально-просвітницьку й наукову роботу факультету, його навчально-допоміжні заклади, кафедри і забезпечувані ними навчальні курси, систему викладання, форми навчальної і самостійної роботи студентів, студентський і викладацький склад тощо. Важливими рисами праці, які дозволили розглядати її як об'єктивне літературне джерело є документальна обґрунтованість (опора на історичні документи, офіційні розпорядження, постанови, звіти, статистичні дані, автобіографії), відсутність ідеологічних нашарувань, науковість.

Одним з перших опублікованих джерел інформації про відкриття германо-романського відділення при Київських вищих жіночих курсах наприкінці першого десятиліття ХХ ст. стали публікації К. Шохоя в "Журнале Министерства народного просвещения" [528]. Проте ці відомості мають переважно статистично-описовий характер і виступають лише як епізод узагальненого історіографічного огляду діяльності вищих жіночих курсів у Російській імперії.

Органічною складовою використаної у дослідженні джерельної бази стали опубліковані нормативно-правові матеріали цього періоду: семестрові й річні огляди викладання, навчальні плани, звіти про стан діяльності імператорських Київського, Харківського Новоросійського університетів; положення про тимчасові педагогічні курси, проекти реформи середньої школи, проекти статутів (статути) вищих навчальних закладів, праці вчительських з'їздів, навчальні плани педагогічних інститутів радянського періоду, на основі яких відтворювалася картина розвитку загальноосвітніх та професійно-освітніх процесів [72; 101; 109; 114; 115; 135; 176; 235; 299; 302; 326-337; 410; 412-413; 469 та ін.].

Значний пласт розглянутих нами опублікованих матеріалів цього періоду присвячувався популяризації нових методик і обговоренню нових цілей викладання західноєвропейських мов, що, безперечно, внесло свою частку в розмежування підходів до підготовки вчителів стародавніх (латинської і грецької) та нових (західноєвропейських) мов і, відповідно, у виділення підготовки вчителів нових мов як окремої галузі професійно-педагогічної освіти. Ці переважно епізодичні публі-

кації в періодичних педагогічних виданнях ("Журнал Министерства народного просвещения", "Педагогический сборник", "Киевская старина", "Русская школа") являли собою наративні за своїм характером джерела, у яких акумулювався досвід викладання іноземних мов у зв'язку з запровадженням у вітчизняних навчально-освітніх закладах нової – практичної – системи навчання мов (Н. Фену, 1870; П. Смірновський, 1871; Є. Варон, 1874; А. Пильнєв, 1890; О. Петерсен, 1890; А. Томпсон, 1891; Е. Міттельшпейнер, 1894; Т. Кніпер, 1896; В. Волинцевич-Сідорович, 1897, 1911; І. Бодуен-де-Куртене, 1906; П. Жакмон, 1906; Е. Лямбек, 1907, 1911; К. Тіандер, 1911, Е. Ердман, 1913; К. Ганшина, 1917 та ін.). Деякі статті й брошури з аналогічної тематики (І. Глівенко, 1900, П. Ней, 1901; С. Петрунін, 1903) привернули нашу увагу в якості джерельних матеріалів, оскільки вони послужили яскравою ілюстрацією зростаючої потреби у зміні ставлення до вивчення нових мов та диференціації викладання нових і стародавніх мов [82; 304; 357]. Саме такий реформаційний напрям в іншомовній освіті розглядається нами як один із сприятливих чинників появи закладів спеціалізованої професійної підготовки вчителів нових мов.

Важливими для формування загального уявлення про розвиток шкільної іншомовної освіти і вищої педагогічної освіти XIX–початку XX ст. стали: праці російських педагогів, істориків освіти С. Рождественського "Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902" (1902) та І. Альошинцева "История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) (1912), звіти міністра народної освіти, попечителя Київської шкільної округи, матеріали реформи школи [5; 73; 236; 338-340; 378; 413; 428].

Розглядаючи згадані історичні джерела та історіографічні праці імперської доби, можемо зробити висновок, що педагогічна література й періодична преса першого виділеного нами історіографічного періоду головним чином відображала стан викладання нових мов та підсумовувала досвід діяльності вищих освітніх закладів університетського типу з підготовки педагогічних кадрів. Отримана з них інформація про організаційні заходи з метою започаткування професійної підготовки вчителів нових мов є дуже незначною й переважно описовою.

У другому хронологічному періоді (1917 – 20-ті рр. XX ст.) відбулася активізація національної історико-педагогічної думки в напрямі не просто опису, а критичного аналізу попередніх освітніх систем, пошуку можливостей використання позитивного вітчизняного й зарубіжного досвіду. Саме з цих позицій підсумовувався досвід вищої професійної школи у післяжовтневий період у педагогічній періодиці (журналах "Вільна українська школа", "Шлях освіти" ("Путь просвещения"), "Освіта", "Вісник Наркомосу УСРР") та опублікованих працях С. Постернака (1918/19), Г. Гринька (1923), Я. Ряппо (1924, 1925) [90; 376; 437; 439]. Ці праці є спробами системного аналізу здобутків і прорахунків освітніх реформ на різних етапах національно-демократичної революції, становлення радянської освітньої системи, ефективності української системи освіти, її відмінності від російської і т. ін. Будучи історіографічними за своїм змістом, у нашому дослідженні вони виступають як джерельні, оскільки, хоча й не містять даних про проблему професійної підготовки вчителя ІМ, проте відтворюють історичне тло формування нового підходу до побудови системи професійної освіти.

З-поміж тогочасних опублікованих наративних джерел, що містять історіографічні розділи, відзначимо досить ґрунтовну книгу Я. Звігальського та М. Іванова "Професійна освіта на Україні" (1927), яка, на відміну від багатьох ідеологічно спрямованих прорадянських публікацій кінця 1920-х рр., намагалася подати відсторонений від більшовицьких антибуржуазних догм огляд історії професійної освіти в Україні і відрізнялася високою інформативністю й достовірністю завдяки використаній у ній оригінальній спробі "подати освітню статистику на тлі економіки" та поєднанням статистичного підходу (за окремими галузями професійної освіти) з порівняльним (порівняння різних типів навчальних установ дореволюційної Росії, РФССР, УСРР та найбільших країн Європи й США) [138]. У короткому історичному нарисі розвитку на українських землях педагогічної освіти об'єктивно, без ідеологічного "надриву" і замовчування фактів (наприклад, педагогічних установ часів Директорії), хронологічно послідовно описувалася мережа навчальних закладів професійно-педагогічного ухилу, починаючи з заснування Києво-Могилянської академії. При цьому поряд з підготовкою вчителів класичних мов згадувалися та-

кож заклади для підготовки вчителів нових мов, зокрема педагогічні курси при імператорських університетах (1860-1867), чого не було в інших історіографічних роботах цього періоду.

Досить незначною протягом цього періоду є й група джерельних праць, присвячених розгляду питань іншомовної освіти. Серед тих небагатьох опублікованих матеріалів, в яких розглядався стан викладання іноземних мов протягом першого десятиліття радянської влади, одностайно наголошувалося, що в перші роки радянської влади відбувався занепад вивчення іноземних мов, який слід подолати [197; 209; 505].

Отже, як джерельна, так і історіографічна база для вивчення проблеми професійної освіти вчителя ІМ другого періоду є дуже незначною – питання підготовки вчителів ІМ розглядалися наразі лише в контексті декларування вимог стосовно того, чого і як він має навчити учнів, жодних ретроспекцій в історію підготовки таких вчителів не здійснювалося. Головна причина такого стану справ бачиться по-перше, в негативному ставленні радянської педагогічної науки до системи освіти дореволюційної Російської імперії, яка оцінювалася не інакше як "буржуазна", тобто класово ворожа, і, по-друге, у відсутності серйозних наукових центрів, які б опікувалися іншомовною освітою.

Третій хронологічний період (1930-ті – перша половина 1960-х рр.) є більш продуктивним в плані історіографічних досліджень в галузі загальної і професійно-педагогічної іншомовної освіти. Водночас він є і більш ідеологічно регламентованим. Зокрема, 1930-ті роки відзначилися у педагогічній історіографії стрімким кількісним зростанням політично заангажованої літератури, присвяченої популяризації радянської освітньої моделі, захопленню здобутками в будівництві соціалістичної загальноосвітньої і вищої школи, пропаганді марксистських ідей. У цей час, як зазначає українська дослідниця Л. Березівська, перестає існувати українська та формується радянська офіційна історико-педагогічна історіографія, що не передбачала б'єктивного висвітлення освітніх процесів [23, с. 53]. Достовірні історіографічні факти про становлення української національної системи освіти можна було знайти лише в працях, виданих за кордоном і тому не поширених у

Радянській Україні. Однією з таких історіографічних праць, використаною в нашому дослідженні, є книга освітнього діяча, українського історика освіти С. Сірополка "Історія освіти на Україні", перше видання якої побачило світ 1937 р. у Львові. Як історіографічним джерелом про розвиток середньої і вищої освіти в Україні ми скористалися другим виданням книги, підготовленим до друку Ю. Вільчинським за рукописом С. Сірополка і виданим у 2001 р. [458], оскільки воно, за словами самого автора в передмові до книги, є більш повним. Ця праця була використана в дослідженні для ознайомлення з фактами щодо вивчення іноземних мов в українських землях, починаючи з часів стародавніх слов'ян і до 1920 р. Крім того, багато її сторінок присвячено аналізу стану вищої освіти, в тому числі університетам, Ніжинському історико-філологічному інституту і закладам вищої жіночої освіти в ХІХ – на початку ХХ ст.

Спеціальних історіографічних робіт, присвячених дослідженню розвитку професійно-педагогічної іншомовної освіти у ці роки не з'явилося. Зусилля науковців, що займалися в 1930-х рр. питаннями іншомовної освіти, спрямовуються насамперед на забезпечення майбутніх і вже працюючих учителів ІМ науково обґрунтованою системою викладання, оскільки з 1932 р. вперше в історії радянської школи знання кожним випускником середньої школи однієї іноземної мови стає обов'язковою умовою шкільної освіти. Серед опублікованих у ці роки у Радянському Союзі матеріалів, до яких увійшли різні за обсягом огляди історії викладання стародавніх і нових мов, відзначимо публікації у періодичних виданнях (Н. Мамуна, 1934; Й. Селіханович, 1936; М. Кестнер, 1937) [170; 232; 450] і перші науково-методичні посібники для підготовки вчителів ІМ.

Суттєвим джерелом знань про актуальні на той час питання підготовки вчителя ІМ став перший і протягом кількох десятиліть єдиний фаховий журнал "Иностранный язык в школе" (пізніше – "Иностранные языки в школе"), заснований у 1934 р. Аналіз публікацій в журналі, переважна частина яких була методичного характеру, дозволяє скласти враження про конкретні проблеми, вирішення яких цікавило методичну науку й практику, а саме: організація ввідного курсу іноземної мови, правильне іншомовне мовлення вчителя на уроці, навчання вимо-

ви, робота над усним мовленням учнів, формування навичок безперекладного читання, викладання граматики і система граматичних вправ у початковій і середній школі, розвиток орфографічних навичок, накопичення і закріплення словникового запасу, облік знань з іноземної мови, проведення контрольних робіт, домашні письмові роботи, методи виправлення помилок, використання наочних посібників, організація кабінету іноземної мови в школі, викладання іноземної мови у сільській школі і т.ін. Завдяки розділу критики і бібліографії журналу, який містив аналіз чинних шкільних і вузівських підручників, можна скласти уявлення про зміст тих з них, які сьогодні стали букіністичною рідкістю.

40-50-ті роки XX ст. позначилися в історіографії проблеми професійної підготовки вчителів ІМ сплеском інтересу дослідників до вивчення історії поширення, вивчення й викладання ІМ протягом минулих століть і спадку вітчизняної і зарубіжної методики навчання ІМ, у результаті чого було захищено цілу низку дисертаційних робіт і видано за їх матеріалами монографії: докторська дисертація І. Рахманова – "Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков", 1948; кандидатські дисертації В. Аракіна – "История распространения, изучения и преподавания иностранных языков в России", 1947; І. Салістри – "К вопросу об истории методов обучения иностранным языкам", 1947; С. Фоломкіної – "История методики начального обучения чтению на английском языке", 1951; О. Логінової – "История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 год", 1952; Л. Андрєєвської-Левенстерн – "История методических направлений в обучении иностранным языкам в России во 2-й половине XIX в.", 1953; Б. Лемперта – "Очерк по истории преподавания французского языка в средних школах Бессарабии и Молдавской ССР", 1954; Ж. Вітліна – "Развитие сравнительного метода в преподавании грамматики немецкого языка в средних учебных заведениях России (XVIII-XX вв), 1959 [352].

І знову ж таки в силу своєї невеликої часової віддаленості від перших організаційних кроків, зроблених у справі започаткування професійної підготовки вчителів нових ІМ на теренах радянської держави (зокрема, створення у 1930-му році в Україні мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти), автори переважної більшо-

сті тогочасних досліджень ще не розглядали цю справу як об'єкт історико-педагогічний. Вони лише відзначали перманентну в історії вивчення західноєвропейських мов недостатність підготовлених викладацьких кадрів і сходилися на думці, що вона постійно виступала суттєвою перешкодою у поширенні й успішній організації викладання мов. Як приклад наведемо історико-педагогічні нариси з історії викладання іноземних мов у 1917-1931 рр. російської дослідниці О. Логінової, представлені в авторефераті її кандидатської дисертації, де окремими підпунктами виділялася підготовки кадрів викладачів іноземних мов (з кінця XIX ст. і до 1917 р. та в 1917-1931 рр.) [221]. Увесь історіографічний аналіз як дореволюційного, так і пожовтневого періоду підготовки викладачів автор звела до тези, що вони "у своїй більшості не мали достатньої загальноосвітньої й спеціальної підготовки" [221, с. 6], переслідуючи при цьому мету показати роль комуністичної партії і радянського уряду в перебудові організаційного й методичного керівництва викладанням іноземних мов у радянський період. Разом з тим ми використали цю роботу як джерельну при розгляді стану забезпеченості процесу навчання ІМ у радянській школі підручниками, програмами та відношення державних і партійних органів СРСР до впровадження у практику викладання мов штучної мови есперанто.

Так само і в підсумкових ювілейних статтях російських педагогів І. Карпова й О. Миролюбова "Сорок лет советской методики преподавания иностранных языков" та психолога В. Артемова "Психология обучения иностранным языкам за 40 лет (1917-1957)", виданих з нагоди 40-річчя жовтневої революції 1917-го року [11; 168], лише констатувалося, що завдяки партійними постановами 1931-1932 рр. "Про початкову й середню школу", "Про навчальні програми й режим початкової й середньої школи" і викликаному ними зростанню значення ІМ виникла гостра проблема термінової підготовки відповідних педагогічних кадрів. А також номінально відзначалась роль кафедр педагогічних інститутів іноземних мов різних міст, у тому числі Києва, у розробці методики і психології навчання ІМ.

Акцентуючи увагу на посиленні ідеологічного забарвлення історіографічних джерел цього періоду, відзначимо значне зростання у 30-ті – 50-ті рр. XX ст. кіль-

кості нормативно-правових документів, через які здійснювалося регламентування постановами більшовицької партії та радянського уряду процесу вивчення і викладання іноземних мов, та навчальних планів [106;130; 203; 204; 314; 364; 365; 372-375; 380-393; 395-409; 498 та ін.]. Важливим джерелом ознайомлення з такими документами стали такі періодичні видання, як "Бюлетень НКО УСРР", "Збірник наказів НКО УСРР", "Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР", "Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР").

Інші наративні джерела цього періоду за темою нашого дослідження включають в себе статті пропагандистського характеру у періодичних виданнях (журнали "Иностранные языки в школе", "Советская педагогика", "Шлях освіти", "Радянська школа"), роботи, в яких окреслювалося коло основних актуальних на той час проблем, що супроводжували процес становлення системи професійної підготовки вчителів ІМ [7-11; 16-19; 35-37; 52; 78; 81; 88; 89; 159; 165; 185; 187; 192; 194; 202; 213-215; 220; 224; 297; 323; 363; 423; 425; 426; 433; 440; 441; 445 та ін.].

До групи виданої в період 40-50-х рр. минулого століття історіографічної літератури з питань вищої освіти, яка частково охоплювала вищу педагогічну освіту, можна віднести книги, випущені до ювілейних дат університетів (Одеського, Московського, Київського). Проте вміщена у них інформація носила на собі яскравий відбиток духу часу. Так, виданий в 1940 р. з нагоди 75-річчя Одеського університету ювілейний збірник [323] мав суто описово-пропагандистський характер, прикрашений заідеологізованою тоталітарною режиму епохи Й. Сталіна. Автори статей, присвячених окремим періодам діяльності університету, здебільшого оминали аналіз змісту й тенденцій розвитку освітнього процесу, а зупинялися головним чином на організаційних моментах та участі викладачів і студентства в громадському й революційному русі XIX-XX ст., встановленні й зміцненні радянської влади в Одесі. Натомість, в описі історії Київського університету, що вийшов друком 1959 р. [159], прослідковується зовсім інша тенденція до більш-менш об'єктивного, фактологічного аналізу процесів у дусі демократизму "хрущовської відлиги". Тому в зображенні діяльності університету в дожовтневий період спостерігається відхід від політики абсолютного відторгнення і класової ворожості. В

інформаційному блоці, що повідомляв про діяльність окремих кафедр університету, містилася досить детальна інформація про відкриття в 1906 р. романогерманського відділу, котра стала важливим інформаційним джерелом для нашого дослідження. Проте більш вагомих історіографічних матеріалів з досліджуваної проблеми, опублікованих протягом 40-50-х рр. ХХ ст., знайдено не було.

Притаманну цьому періоду недооцінку знань про накопичений вищою школою, зокрема історико-філологічними факультетами дореволюційних університетів, досвід організації професійної підготовки іншомовних філологів можна, втім, пояснити тим фактом, що діяльність педагогічних інститутів/факультетів іноземних мов, мережа яких почала особливо активно розгортатися лише наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. ХХ ст., суттєво відрізнялася від їх історичних попередників як за цілями, так і за змістом. По-друге, як слушно зауважила з цього приводу З. Цветкова (1951), швидке зростання кількості спеціальних педагогічних навчальних закладів, не підкріплене достатніми історичними традиціями, призводило до деякої стихійності в організації професійної підготовки вчителя ІМ, яка до того ж не супроводжувалася будь-яким науковим аналізом чи узагальненням вже існуючого досвіду роботи кращих фахових кафедр вузів [511, с. 53]. По-третє, при загальній обмеженій кількості робіт з історії радянської вищої школи (в основному публікувалися дослідження російських авторів з історії середньої школи М. Константинова, 1947; Ш. Ганєліна, 1950; Є. Мединського, 1953; Ф. Корольова, 1958, 1959; З. Равкіна, 1959) вивченням історії вищої педагогічної освіти в Українській РСР до початку 1960-х років взагалі ніхто спеціально не займався – що підтверджує автор першого дисертаційного дослідження історії вищої педагогічної освіти в УРСР у межах періоду 1917-1941 рр. Н. Лескевич (1963) [216, с. 5].

Отже, характеризуючи історіографічні матеріали 1930-х–1950-х рр., близькі до досліджуваної нами проблеми, підкреслимо, що серед них, як і раніше, продовжували домінувати праці першої і другої груп виділених нами історіографічних джерел, які зосереджувалися на історії викладання ІМ і загальних засадах розгортання вищої педагогічної освіти. Третя група – матеріали щодо безпосереднього становлення організаційних засад, змісту і форм професійної підготовки вчителя ІМ, осо-

бливості діяльності навчальних закладів цього профілю, які служать головною джерельною базою нашої роботи, – були представлені лише короткими фрагментами і тезами, які швидше наслідували стереотипи оцінювання рівня підготовки викладацьких кадрів з ІМ в історії вітчизняної освіти як недостатній, аніж намагалися розібратися в сутнісній стороні цього питання. На цій підставі робимо висновок, що проблема підготовки вчителів ІМ на початок 1960-х рр. все ще недостатньо усвідомлювалася як окрема важлива мета розвитку вищої педагогічної освіти і предмет історико-педагогічних досліджень.

Підсумовуючи аналіз опублікованих джерельних матеріалів наративного й нормативно-правового характеру, виданих у ХІХ ст.–на початку 60-х рр. ХХ ст., оцінюємо кількість цих джерел як абсолютно невелику.

З огляду на відсутність репрезентативного обсягу опублікованої літератури, основний пласт вперше введеної в науковий обіг фактологічної бази за проблемою і в хронологічних межах дослідження склали архівні джерела (матеріали про діяльність різних освітніх установ, навчально-методична документація, огляди викладання, плани, статистична звітність, ділове й приватне листування тощо).

Для вивчення історичних передумов започаткування професійної підготовки вчителів сучасних іноземних мов, закладених діяльністю в ХІХ-на початку ХХ століття історико-філологічних факультетів/відділень імператорських університетів, вищих жіночих курсів, історико-філологічних інститутів були залучені фонди Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (ЦДІАУК), Державного архіву м. Києва (ДАМК), Державного архіву Харківської області (ДАХО). Зокрема, найбільш інформативним у цьому відношенні є фонд № 707 ЦДІАУК ("Управління Київського учбового округу"), котрий подає циркулярні положення Міністерства народної освіти, інформацію про статuti та діяльність імператорських Київського, Харківського, Новоросійського університетів та історико-філологічних випробувальних комісій при них, Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька, вищих жіночих курсів у м. Києві та Ніжині, закордонних мовних курсів, у яких брали участь українські студенти. З цього ж фонду можна дізнатися про діяльність педагогічних курсів (1860-1867), котрі

вперше розпочали підготовку вчителів нових мов для Київської й Одеської шкільних округ (Оп. 26, 28, 29, 273). Вивченню організаційних та змістових засад підготовки вчителів на цих курсах прислужилися справи фонду № 278 ДАМК ("Київський педагогічний комітет"). Картина дореволюційних заходів щодо покращення практичних викладацьких умінь вчителів нових і класичних мов на Київських та Одеських тимчасових педагогічних курсах добре відтворена в описах 160, 306 фонду № 707 ЦДІАУК, описі 355 фонду № 16 ДАМК.

Загальна інформація про законодавчі засади діяльності імператорських російських університетів, склад студентів була доповнена матеріалами фондів № 385 ("Жандармське управління м. Одеси"), № 442 ("Київський військовий, подільський і волинський генерал-губернатор"), № 1252 ("Фонд штаб-офіцерського корпусу жандармів в Одесі"), № 2162 ("Попечитель Харківського учбового округу") ЦДІАУК, фонду № 667 ("Харківський університет (1805-1918 гг.)") ДАХО. Робота з архівними документами ДАХО була ускладнена тим фактом, що матеріали фонду № 677 з 1-го по 282-й опис повністю загинули в 1940-1944 рр., залишилися лише описи 283-288, серед яких не завжди можна було знайти вагомий для нашого дослідження свідчення.

Неабияке значення для відтворення науково-педагогічного процесу в стінах історико-філологічного факультету Київського університету св. Володимира мають документи фонду № 16 ДАМК ("Київський університет (1834-1920 рр.)"). З нього ми дізналися про стан кафедр факультету, навчальні плани й звіти за різні роки, огляди викладання й навчальні програми з різних предметів, звіти про проведені практичні заняття, розклади лекцій та іспитів, протоколи засідань деканату факультету, й Ради університету, ділове листування тощо. Цінні відомості про науково-громадську діяльність професорів історико-філологічного факультету університету св. Володимира були отримані з фонду № 154 ДАМК ("Журнал засідань Київського відділення товариства класичної філології й педагогіки за період 1885-1890 рр.").

Особливу роль у виявленні перших проектів університетських романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах відіграли матеріали особистого фонду (фонд № 2061 ЦДІАУК) провідного вченого, дослідника й

хронографа життєдіяльності історико-філологічного факультету Харківського університету Михайла Григоровича Халанського (1857-1910) та фонду № 16 ДАМК, в якому міститься проект такого відділення в Київському університеті св. Володимира, підготовленого професором М. Дашкевичем.

Основний масив матеріалів про заснування й діяльність Київських вищих жіночих курсів та відкритого при них романо-германського відділення склали описи 1, 17, 20 фонду № 244 ДАМК ("Київські вищі жіночі курси").

Визначальними у виявленні на теренах України рівня соціальної затребуваності вчителів іноземних мов, шляхів реалізації потреби у спеціальних закладах іншомовної професійно-педагогічної освіти, дослідженні організаційних засад, змісту навчально-методичної, наукової, виховної роботи цих закладів стали джерела ЦДАВО України – описи й справи фондів № 1 ("Центральний виконавчий комітет ВУЦВК"), № 2 ("Рада Народних Комісарів УРСР"), № 5 ("Народний Комісаріат Внутрішніх Справ УСРР"), № 166 ("Міністерство освіти УРСР"), № 177 (Всеукраїнське державне видавництво, відділ розповсюдження творів друку), № 2581 ("Народне міністерство освіти УНР"). Саме завдяки ним вдалося відкрити цілий пласт невідомого раніше матеріалу про післяжовтневу реорганізацію системи народної освіти (Ф. 1, оп. 2; Ф. 177, оп. 1; Ф. 2581, оп. 1, Ф. 166, оп. 1, 2), діяльність відділів чужоземних мов при ІНО (Ф. 2, оп. 2; Ф. 166, оп. 2, 3, 5, 6, 7, 9) і державних курсів чужоземних мов протягом 1920-х рр. (Ф. 166, оп. 2, 4, 6, 8, 9, 10) та про створення в Україні в 1930-х рр. мережі закладів лінгвістичної освіти (Ф. 1, оп. 6; Ф. 2, оп. 5; Ф. 166, оп. 6, 9, 11), поетапно проаналізувати тенденції у розвитку педагогічних інститутів/ факультетів іноземних мов та учительських інститутів іноземних мов, починаючи з другої половини 1930-х рр. (Ф. 2, оп. 7, 8; Ф. 166, оп. 15,), та інші аспекти порушеної проблеми.

Значний обсяг інформації з досліджуваної проблеми був почерпнутий з Державного архіву Харківської області, особливо стосовно діяльності першого в Україні Харківського державного педагогічного інституту іноземних мов та учительського інституту іноземних мов. Матеріали цього фонду дозволили пролити світло на продовження закладених у 1930-ті роки навчально-методичних засад підготовки

вчителів ІМ в умовах евакуації під час війни та реевакуації. Серед документів фонду вдалося знайти яскраві докази ідеологічних "чисток" та тоталітарного державного тиску на вищу педагогічну школу загалом і іншомовну професійну освіту, зокрема, – як одну з найбільш ідеологічно дратівливих для сталінського режиму через свою дотичність до світу, що знаходився за межами "залізної завіси". У пошуках слідів Риківського лінгвістичного технікуму переглядалися справи фонду № Р-877, оп. 1 ("Педагогічний технікум НКО. 1928-1935 рр.") та фонду № Р-401, оп.1 ("Луганська окружна інспектура народної освіти окружного виконавчого комітету Ради робітничих, селянський і червоноармійських депутатів. 1923-1930 рр.") Державного архіву Луганської області, проте вони не дали результатів.

Майже повністю втрачені в роки другої світової війни матеріали Центрального та обласних державних архівів за 1935-1941 рр. не дозволили відтворити деталей професійної підготовки вчителів ІМ у діючих у цей час закладах іншомовної освіти (педагогічних та учительських інститутах іноземних мов).

Всього у роботі представлено 19 архівних фондів, з яких досліджено 58 описів, 313 справ. Серед них – значний пласт архівних джерел (а саме 78 справ), які раніше взагалі не опрацьовувалися жодним дослідником (у кращому разі деякі з них лише одноразово переглядалися). До таких, зокрема, належать справи, що містять копії протоколів засідань колегії Наркомосвіти УРСР та інформаційні листи про стан народної освіти у різні періоди; матеріали про організацію і навчальну роботу Державних курсів чужоземних мов; листування з Київською, Одеською, Харківською окружними інспектурами народної освіти про роботу курсів чужоземних мов; переписку з Верховною Радою та Радою Міністрів СРСР, Міністерством освіти УРСР, облвиконкомами; матеріали Союзу есперантистів радянських країн; листування 1930-х рр. з навчальними закладами України про організацію та поліпшення викладання іноземних мов, організацію і роботу лінгвістичних технікумів, технікуму сходознавства та східних мов (м. Харків), створення при секторі кадрів Наркомосу УРСР мовного центру, листування з Українським інститутом лінгвістичної освіти; навчальні плани і програми літературно-лінгвістичних факультетів університетів та педінститутів і рецензії на них; річні звіти державних пе-

дагогічних інститутів іноземних мов, факультетів іноземних мов педагогічних інститутів, статистичні довідки про стан викладання іноземних мов протягом 1947-1964 рр. тощо.

На основі виявлених архівних джерел стало можливим вперше провести комплексний і системний аналіз фактологічної бази щодо процесу й змісту спеціальної підготовки вчителів ІМ в Україні в обраний для дослідження період.

Апелювання до архівних матеріалів дозволило подолати інформаційну прогалину в опублікованих на початок 1960-х рр. наративних джерелах стосовно опису змісту й процесу професійно-педагогічної іншомовної освіти.

Лише у середині 1960-х рр. ХХ ст. – на початку ІV історіографічного періоду – розпочалося позиціонування науковцями вчителя ІМ як самостійного об'єкта дослідження. Опубліковані в цей період (до кінця 80-х рр.) праці вивчалися нами суто з точки зору ретроспективного відображення в них питань професійної підготовки вчителя ІМ, оскільки хронологічно цей і наступний періоди знаходяться вже за межами, які визначені у предметі дисертаційної роботи. Тобто надруковані в період 1960-х – 2000-них рр. історіографічні праці за темою нашого дослідження виступали і джерельним матеріалом, і орієнтиром для оцінки зроблених у ході роботи висновків. Важливо відзначити, що саме в цей час паралельно з продовженням наукових розвідок у галузі вітчизняної і зарубіжної історії розвитку методів навчання іноземних мов – докторська дисертація О. Миролубова "История методики обучения иностранным языкам в СССР" (1973), книги "Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе" (під редакцією О.О.Миролубова, І.В.Рахманова, В.С.Цетлін, 1967), В. Раушенбаха "Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век" (1971), І. Рахманова "Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв." (1972), Г. Веделя "Из истории методов преподавания иностранных языков" (1979) та інших [58; 243; 322; 422; 424] – з'являються перші ретроспективні екскурси у вітчизняний історичний досвід підготовки вчителів ІМ.

Однією з перших таких праць стала книга російського автора С. Ніконової "У

истоков советской методики обучения иностранным языкам" (1969), в якій містився окремий розділ під заголовком "Підготовка кадрів вчителів іноземних мов" [305]. Спираючись в умовах повної відсутності інших подібних досліджень виключно на фонди Ленінградського державного архіву, автор книги охопила два періоди в історії викладання іноземних мов і його кадрового забезпечення – з 1900 по 1917 рік та з 1917 по 1923 рік. У ході стислого огляду дожовтневого періоду розвитку викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах, позиції Міністерства народної освіти щодо цього та становища з викладацькими кадрами С. Ніконова зробила наступні висновки, важливі для висвітлення проблеми професійної підготовки вчителів іноземних мов:

- на початок 1900-х рр. у Російській імперії не було власних учених-фахівців у галузі викладання нових іноземних мов;

- викладачів цих мов – через відсутність у них спеціальної вищої освіти та низький загальноосвітній статус нових мов як навчального предмета – довгий час не визнавали повноправними членами вчительської спільноти;

- завдяки поширенню в Російській імперії нових, практично спрямованих методичних ідей викладання іноземної мови (так званого "натурального методу") на черзі дня постало питання про необхідність вдосконалення наукової і педагогічної підготовки вчителів нових мов.

З усіх освітніх установ, де на початок 1900-х рр. здійснювалася підготовка відповідних педагогів, автор дослідження дуже коротко зупинилася на однорічних курсах для вчителів нових мов, побіжно зауваживши, що більшість університетів Росії не мало романо-германських факультетів, призначених для фахового оволодіння французькою, німецькою, англійською мовами, а про історико-філологічні факультети університетів висловилося як про "непристосовані для підготовки вчителів нових іноземних мов" [305, с.21]. Серед інших навчальних закладів, де таких викладачів готували, лише називалися імператорський жіночий педагогічний інститут, Сиротинський інститут імператора Миколая I.

У розділі, присвяченому початку радянського періоду освітнього будівництва (1917-1923 рр.), С. Ніконова відзначила насамперед курси іноземних мов як фор-

му короткотермінової підготовки викладачів, підкреслюючи тогочасні наміри надати цим курсам практичний педагогічний ухил як їх відмінну рису. Крім курсів, дослідниця розповіла про ще один тип навчального закладу для підготовки вчителів іноземних мов, поширений у цей період у РСФРР, – відділення/ факультети іноземних мов при педагогічних інститутах, розглянувши, зокрема, факультет нових мов Петроградського педагогічного інституту ім. О. І. Герцена – єдиний на увесь північно-західний регіон Росії заклад для освітньої підготовки за цим фахом. Об'єктом дослідницького аналізу стали схеми навчальних планів, завдання підготовки вчителя ІМ (забезпечення наукової філологічної підготовки, супроводжуваної аналізом історії розвитку мови; збагачення майбутнього вчителя педагогічними знаннями й навичками, його методична підготовка; ідейне виховання педагога як громадянина-борця), адміністрування діяльності інституту, його матеріальна база й викладацький склад.

Поряд з цінними спостереженнями й умовиводами, що стосувалися змісту тогочасної професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ, складного шляху її вивільнення від попередніх університетських традицій і адаптації до нових умов побудови трудової школи, слід відзначати дещо надмірну пафосність й ідеалізацію досліджуваного періоду, притаманні, як позиції автора, так і використаному нею публіцистичному викладу матеріалу.

З наведених фактів можна зробити висновок, що книга С. Ніконової заповнила лише невелику частку тих білих плям, котрі існували на кінець 60-х рр. минулого століття в історіографічному полі наукової проблеми професійної підготовки вчителя ІМ. Крім того, її дослідження зосереджувалося виключно у вузьких регіональних межах Петрограда й Москви, залишаючи поза увагою інші регіони Росії, не кажучи вже про інші республіки, особливо такі, як Україна, де розвиток системи народної освіти у цей період відбувався взагалі осібно.

О. Миролубов, подаючи у своїй докторській дисертації (1973) комплексний аналіз історії розвитку радянської методики навчання ІМ, разом з описом стану шкільного викладання іноземних мов у виділені ним етапи коротко зупинявся на забезпеченні такого викладання педагогічними кадрами. Втім, оскільки ця про-

блема не була для нього ключовою, науковець не заглиблювався в її детальний аналіз, а лише констатував деякі характерні для кожного етапу зміни у вирішенні питання з кадрами, наприклад, появу в Радянському Союзі наприкінці 1920-х рр. перших спеціальних інститутів іноземних мов, нереалізовані через війну наміри уряду з початку 1940-х рр. різко збільшити мережу вузів для підготовки вчителів іноземних мов тощо [243]. Навіть за умови констатуючого характеру такого огляду відзначимо як безперечну заслугу автора наскрізне, впродовж усього викладу, дотримання корелятивного зв'язку між викладанням мов і підготовкою кадрів вчителів та значно довший, ніж в усіх попередніх дослідженнях, період радянської історії освіти (до 1970-х рр.).

Звернення до історичних витоків сучасної підготовки вчителя ІМ знаходимо також у дисертації "Постановка преподавания западноевропейских языков в Московском Лазаревском институте восточных языков" (Н. Мурадян, 1981), де поряд з аналізом стану викладання західноєвропейських мов розглядалася історія організації їх вивчення в інституті, навчальні програми, підручники й навчальні посібники з західноєвропейських мов, викладалися методичні погляди викладачів. Це дослідження, яке мало більш яскраво виражене методичне спрямування, хоча й не набуло широкої аудиторії серед фахівців як історико-педагогічне, проте акцентувало існування проблеми історіографічного опису професійної підготовки кадрів у галузі іншомовного мовознавства.

Перелік історіографічних робіт цього періоду, віднесених нами до третьої групи, доповнюють окремі статті професора Удмуртського державного університету О. Шапкіна: "К вопросу о подготовке преподавательских кадров по иностранным языкам в дореволюционной России" (1972), "Из истории практической подготовки учителей иностранного языка в дореволюционной России" (1989). Проте вони охоплюють лише вузькі аспекти професійної підготовки вчителів ІМ у дореволюційній вітчизняній історії, носять виключно тезовий характер і не є доступними для широкого кола читачів, оскільки надруковані у збірниках повідомлень на регіональних наукових конференціях [518; 519].

На основі наведеного огляду наукових доробків у галузі вітчизняної історії

підготовки вчителів ІМ можна стверджувати, що стан тогочасної історіографічної розробки цієї проблеми все ж відставав від суспільної потреби.

Деякі загальні дані, котрі можна віднести до групи історіографічних матеріалів, що стосувалися становлення і функціонування вітчизняної вищої педагогічної освіти і в цьому контексті розглядали навчальні заклади дожовтневої професійної підготовки вчителів-філологів, у тому числі діяльність історико-філологічних інститутів, знайшли часткове висвітлення у серії виданих у Москві видавництвом "Педагогіка" ґрунтовних колективних монографій під назвою "Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР", що охоплювали хронологічні періоди XVIII-першої половини XIX ст. (1973), другої половини XIX ст. (1976) [344; 346]. Продовження цієї серії нарисами з радянського періоду діяльності вищої педагогічної школи – 1917-1941 рр. (1980), 1941-1961 рр. (1988), 1961-1986 рр. (1987) – містило лише загальновідомі хронологічні факти з історії радянської системи освіти стосовно відкриття, реорганізації, функціонування таких традиційних закладів іншомовної освіти, як педагогічні інститути й факультети іноземних мов [341-343].

Так само оминали своєю увагою діяльність (нехай навіть короткочасну) таких притаманних вищій школі України освітніх установ, як відділи чужоземних мов при інститутах народної освіти (ІНО), державні курси чужоземних мов, Український інститут лінгвістичної освіти, лінгвістичні технікуми, й автори наукових досліджень з історії загальної і професійно-педагогічної освіти в УРСР, виданих у 1960-х-1980-х рр. (О. Бондар і В. Струбицький, М. Гриценко, І. Золотоверхий, Г. Івашина, Н. Лескевич, М. Ніжинський, К. Присяжнюк, М. Рудько, Г. Ясницький та ін.) [63; 64; 92; 93; 139; 155; 217; 301; 309; 379; 431; 474; 540]. Часом у них наводилися і помилкові, недостатньо перевірені факти, наприклад, 1947 роком датувалося створення інститутів іноземних мов у Києві та Дніпропетровську [301, с. 276], хоча насправді перший з них був відкритий 1 жовтня 1948 р., а другий з цієї ж дати поновив свою діяльність, припинену війною в 1941 р. А у двотомному виданні, підготовленому Київським державним університетом, "Вища школа Української РСР за 50 років" (1967) лише одним рядком повідомлялося про те, що ІНО

мали "неосяжне цільове призначення" і готували викладачів іноземних мов для інститутів, та про відкриття (без точної дати) Київського інституту лінгвістичної освіти "для підготовки викладачів іноземних мов для вузів і технікумів, а також перекладачів" [63; с. 155]. Про підготовку шкільних учителів іноземних мов уперше повідомлялося лише при описі мережі вищої педагогічної освіти наприкінці 1930-х-на початку 1940-х рр. – згадувалося про існування на початок 1941 р. педагогічних інститутів іноземних мов у Дніпропетровську, Одесі і Харкові й одного учительського інституту іноземних мов у Харкові [63, с. 175]. Зовсім побіжно, без детального опису цього факту, говорилося про включення Харківського педагогічного інституту іноземних мов до числа кількох евакуйованих з України вузів [64, с. 298]

Загалом оцінюючи в межах хронологічного періоду 1960-х-1980-х років проблемно-тематичне дослідницьке поле, відзначимо, що нарешті в 1960-х рр. серед історіографічних робіт з'явилися праці не тільки перших двох виділених нами груп історіографічних джерел, але й третьої групи, присвяченої конкретно розгляду питань професійної підготовки вчителя ІМ в історико-педагогічному ракурсі. Втім, ці історіографічні праці становили серед напрацювань цього періоду лише невелику частку. У цілому вони не здійснили вирішального впливу на загальний характер тогочасного наукового дискурсу в напрямі виокремлення проблеми підготовки вчителя ІМ як самостійного предмета ретроспективних досліджень.

До V періоду історіографічних розвідок проблемного поля підготовки вчителя ІМ, котрий розпочався в 1991 р. і триває досі, нами відносяться праці доби переосмислення історико-педагогічного процесу з нових наукових позицій.

З проголошенням незалежності України в педагогічній історіографії активізувалися дослідження історії національної освітньої системи. Насамперед, друком вийшли узагальнюючі праці, які мали на меті донести до широкої педагогічної громадськості звільнений від ідеологічних обмежень погляд на досягнення й проблеми народної освіти й педагогічної думки в Україні упродовж попередніх віків і десятиліть. У контексті досліджуваної проблеми звертає на себе увагу зростання кількості праць, у яких розглядалися питання становлення вищої педагогічної школи і

які ми відносимо до другої групи історіографічних матеріалів.

Вже в першій колективній праці цього періоду "Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X-поч. XX ст.): Нариси" (М. Ярмаченко, С. Гончаренко, Н. Калениченко та ін., 1991) у підрозділах, присвячених вищій освіті, простежувався шлях становлення університетів на українських землях як осередків підготовки вчительських кадрів і розвитку психолого-педагогічних знань, аналізувався освітній процес у Ніжинському історико-філологічному інституті та розглядалися інші навчальні заклади [430]. Проте ані хронологічні межі праці, ані її цілі не передбачали зупинятися детально на якісній оцінці рівня професійно-педагогічної освіти у такій вузькій галузі, як іноземні мови.

Науковий доробок українських учених початку 1990-х рр. поповнився цілою низкою праць і дисертаційних досліджень, звернених до історичних джерел про здобутки в національній професійно-педагогічній освіті періодів 1917-1920, 1920-1933 рр., позбавлених ідеологічної залежності й кон'юнктурної деформації історичних фактів. Серед них – історико-педагогічні розвідки Н. Дем'яненко про педагогічну підготовку вчителів у період 1917-1933 рр. (1991), В. Прокопчук про методичну освіту студентів педагогічних інститутів України у 1941-1991 рр. (1993) [104; 414].

Етапною подією у вивченні історії вищої педагогічної школи України на основі широкого використання неопублікованих джерельних матеріалів стала книга В. Майбороди "Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.)" (1992), захищена ним як докторська дисертаційна робота в 1993 р. Завдяки цьому дослідженню було заповнено багато прогалин в описі труднощів і помилок у розвитку вітчизняної професійно-педагогічної освіти. Чимало з виявлених автором фактів було вперше донесено до широкої аудиторії. З тих висновків, які є важливими для досліджуваної нами проблеми, звернемо увагу на визнання за діючими в Україні в дожовтневий період вищими жіночими курсами більш суттєвої психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки, ніж в університетах [230, с. 12], на вперше повідомлену інформацію про склад секторів відкритого в 1930 р. Українського інституту лінгвістичної освіти і початок підготовки вчителів

іноземної мови при відновлених університетах [230, с. 80, 84], на більш глибокий, порівняно з попередніми літературними джерелами, аналіз змісту підготовки вчительських кадрів в евакуйованих з України у воєнні роки педагогічних інститутах [230, с. 92-96], на наведені вперше переліки інститутів/факультетів іноземних мов, що діяли в Україні в різні періоди.

Нову тенденцію в історіографії вищої педагогічної освіти позначили собою дослідження в галузі педагогічної регіоналістики, наприклад, Галичини (М.Барна, 1996; Т. Завгородня, 2000; І. Курляк, 2000), Харківщини (І. Степанець, 2006), Південно-Східної України (В. Курило, 2000), Криму (С. Вишневський, 2006) [14; 62; 125; 205; 208; 473].

Як на загальнонаукове тло проблеми формування системи професійної підготовки вчителя ІМ ми спиралися на науково-педагогічні праці українських педагогів кінця ХХ – початку ХХІ століття, де висвітлюється історія розвитку й реформування середньої і вищої освіти на українських землях: А. Алексюка (1998), Л.Березівської (2007), Ю. Болотіна та М. Окси (1997), А. Булди (1999), І. Важинського(2002), Л. Вовк (1994), В. Галузинського та М.Євтуха (1995), О. Глузмана (1997), Н. Дем'яненко (1998), Н. Дем'яненко та І. Важинського (2002), М. Євтуха (1996), С. Золотухіної (1995), Г. Кловак (2005), С. Крисюка (1996), О. Лавріненка (1998), В. Лугового (1995), Н. Матвійчук (1997), С. Нікітчиної (1996), М. Окси (2004), О. Пометун (1996), М. Собчинської (1995), М. Ярмаченка (1991) та інших [4; 23; 42; 50; 53; 67; 76; 84; 103; 105; 119; 140; 174; 196; 212; 223; 234; 310; 324; 369; 430; 466].

Не можна не відзначити також напрацювання українських істориків стосовно різних етапів формування вищої школи в Україні в контексті становлення національної системи освіти в 1917-1920 рр. (Н. Агафонова, 2002) та її розвитку в 1920-х рр. (В. Липинський, 2000), діяльності українських національно-демократичних урядів в галузі освіти в 1917-1920 рр. (Н. Ротар, 1996), проблем розвитку вищої школи радянської України в 1920-1928 рр. (М. Мірошніченко, 1993), 1928-1939 рр. (А. Сасімов, 1998), 1943-1950 рр. (Т. Васильчук), діяльності окремих закладів вищої педагогічної освіти, наприклад, Київського університету в умовах

посилення сталінського тоталітарного режиму у 1933-1941рр. (К. Довгань, 2008), процесу формування національних педагогічних кадрів у 1917-1937 рр. (І. Кліцаков, 1997), українознавчого аспекту змісту педагогічної освіти у період 1917-1995 рр. (В. Коротєєва-Камінська, 1997) та ін. [2; 56; 112; 173; 191; 219; 288; 429; 448]. Відмінною рисою цих розвідок, порівняно з історико-педагогічними, є насамперед суспільно-політичний аналіз діяльності вищих навчальних закладів республіки крізь призму перетворень у її соціально-економічному й культурному житті, партійно-класових підходів до формування освітньої політики, утвердження командно-адміністративних методів в управлінні освітою, кадрової політики в умовах підвищеної ідеологізації навчально-виховного процесу.

І хоча жодна зі згаданих вище робіт не може бути віднесена до групи історіографічних матеріалів, у яких здійснюється огляд змісту і форм професійної підготовки вчителя ІМ в історії національної вищої освіти, проте їх цінність для дослідження цієї проблеми полягає у висвітленні історичних закономірностей, суті освітньої політики, організації управління освітою в досліджуваний період.

Однією з найпомітніших подій останнього часу в історичному аспекті іншомовної освіти став вихід ґрунтовної монографії вже згадуваного нами відомого російського вченого О. Миролубова "История отечественной методики обучения иностранным языкам" (2002), у котрій подальшого розвитку набула тема шкільної іншомовної освіти в Радянському Союзі, її методичного обґрунтування, забезпечення навчальними програмами й підручниками, захищена ним у 1973 р. як докторська дисертація і поширена на період до кінця 80-х рр. ХХ століття [244]. Автор дещо оновлює свою попередню періодизацію історії розвитку вітчизняної методики (1860-1917 рр., 1917-1930 рр., 1930-1941 рр., 40-і – 50-ті рр., 60-ті рр., 70-ті – 80-ті рр. ХХ століття) і здійснює ґрунтовний аналіз кожного з етапів.

Особливо цікавими для нашого дослідження виявилися ті фрагменти з розділів книги, у яких поряд з описом проблеми викладання іноземних мов у певний час розглядається стан підготовки відповідних педагогічних кадрів. Забезпечення викладання ІМ вчителями розглядається автором як важлива організаційна умова творення радянської школи. Прикметно, що жоден з шести розглянутих автором

історичних періодів не оцінюється ним як достатній з погляду кількісних і якісних показників підготовки відповідних педагогічних кадрів. Так, він підтверджує факт відсутності вищої спеціальної освіти у переважаючій більшості вчителів ІМ радянської Росії 1920-х рр., зростаючої в цей час диспропорції між потребами у розширенні вивчення мов і наявністю кваліфікованих педагогів, використання для викладання мов випадкових людей [244, с.77, 83-84]. У період 30-х рр. О. Миролюбов описує труднощі у запровадженні вивчення у школах англійської і французької мов через нестачу вчителів і заходи Раднаркому РРФСР для вирішення кадрової проблеми [244, с.138-140]. Говорячи про 40-і–50-ті рр. ХХ ст., він розцінює зроблені в цей час кроки для якісного викладання мов як часткові, такі що не могли докорінно змінити ситуацію з їх вивченням [244, с.207]. Поворотним пунктом у справі вивчення мов і покращення підготовки майбутніх учителів ІМ науковець називає 1961 р. і наводить аргументи, що вказують на початок побудови в Радянському Союзі єдиної системи навчання іноземних мов – від дитячого садочка до післявузівських курсів, забезпечення її кваліфікованими фахівцями, необхідним навчально-методичними матеріалами, використанням у навчальному процесі технічних засобів, спрямованість навчання на покращення практичних умінь учнів тощо [244, с. 270]. Ці та інші міркування автора книги зміцнюють нас у думці, що на початку 1960-х рр. були створені достатні умови для завершення формування основних контурів системи підготовки вчителя ІМ.

Серед інших сучасних досліджень російських науковців з порушеної проблеми слід відзначити докторську дисертацію М. Ветчинової "Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX –начала XX века"(2009), одним із завдань якої є виявлення соціально-педагогічного портрету викладача ІМ й особливостей його професійно-педагогічної підготовки протягом охопленого дослідженням періоду, та статті російських авторів Е. Солововой, Е. Пореченковой (2008), М. Ветчинової (2009) з історії розвитку в Росії наприкінці XIX – на початку ХХ ст. філологічної освіти та професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови загальноосвітньої школи, які, однак, обмежуються лише цим регіоном [60; 60а; 468].

Здійснене в незалежній Україні дисертаційне історико-педагогічне дослідження “Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.)” (Н. Борисова, 2004) у підрозділі, присвяченому професійно-педагогічному забезпеченню процесу навчання іноземних мов, містить багато сумнівних термінів і тез, не підкріплених документами й фактами, що робить його досить хитким в історіографічному сенсі. Зокрема, нетрадиційним є використання термінів “студент-іноземник” замість “студент відділу чужоземних мов”, “народні інститути” замість “інститутів народної освіти”, “факультет професійної освіти гуманітарних відділів” замість “факультети професійної освіти ІНО” тощо [47]. Загальна схематичність викладу не дозволила автору створити повну, цілісну й завершену картину стану справ з організацією іншомовної професійно-педагогічної освіти в досліджуваний період. У нещодавно захищеній дисертаційній роботі А. Долапчі “Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ– початку ХХ століття” (2008) поряд із з’ясуванням витоків включення навчання іноземних мов у зміст гімназичної освіти, аналізом поглядів вітчизняних науковців на навчання іноземних мов у гімназичній освіті, обґрунтуванням періодизації й досвіду розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у гімназіях у досліджуваний період частково розглядається стан професійної підготовки вчителів іноземних мов і наводяться чинники, що сприяли поліпшенню стану забезпеченості гімназій підготовленими вчителями мов. Проте автор дослідження зосереджується не стільки на виявленні раніше невідомих фактів з історії професійної підготовки вчителів іноземних мов особливо нових, скільки на доведенні думки, що викладання іноземних мов у гімназіях багато в чому було зумовлено рівнем підготовленості і якісним складом викладачів мов. А у невеликому препринтному виданні українського автора І. Мозгової “Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. ХVІ-поч. ХІХ ст.)” (2004) увага повністю зосереджується на зображенні системи мовної освіти у цих навчальних закладах у її взаємозв’язку з європейським культурним процесом і не торкається питань професійно-педагогічної іншомовної освіти [289].

Отже, проведений нами аналіз історіографії дослідження проблеми професій-

ної підготовки вітчизняних учителів іноземної мови дозволяє стверджувати, що вивчення цієї проблеми досі носило фрагментарний, уривчастий, розпорошений за хронологією характер. Комплексного, цілісного, системного дослідження цього питання ще немає. Історіографічної традиції вивчення цієї проблеми ще не склалося, в результаті чого стан її науково-історичної розробки серйозно відстає від сучасної суспільної потреби. Часткова ліквідація такого відставання і є метою нашої роботи.

Висновки до першого розділу

1. Комплекс обраних методологічних засобів і орієнтирів чотирьох рівнів – *філософського* (загальних принципів пізнання й філософських категорій, що визначили загальну гносеологічну орієнтацію дослідження, а саме принципів єдності теорії і практики, всебічного вивчення процесів і явищ, об'єктивного й конкретно-історичного розгляду явищ і процесів, єдності історичного й логічного), *загальнонаукового* (системного, синергетичного, парадигмального методологічних підходів), *конкретно-наукового* (культурно-історичного й аксіологічного підходів, історико-структурного, конструктивно-генетичного, порівняльно-зіставного, історико-системного, проблемно-тематичного й хронологічного методів), *методологічних технологій* отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинної обробки (наративного і герменевтичного методів, періодизації) – заклав підґрунтя для вивчення досліджуваної проблеми.

2. Понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми подано як комплексний аналіз понятійного поля категорій "іноземна мова", "професійний". У результаті дослідження співвідношення понять "професійна підготовка", "спеціальна підготовка", "фахова підготовка" було аргументовано вибір у якості ключового для здійснюваного дослідження терміну "професійна підготовка", як більш широкого і більш універсального в умовах сучасного різнотлумачення термінів "спеціальна" чи "фахова" підготовка.

3. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо *професійну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови* як цілісну, нелінійну, функціонально активну, структурно впорядковану, здатну до саморозвитку динамічну педагогічну сис-

тему зі специфічними закономірностями, єдністю змісту, цілей і засобів, спрямовану на формування професійної компетентності, загальної й професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя і його готовності до професійного саморозвитку. При цьому ми спираємося на таку закономірність розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови, як взаємозв'язок загальнокультурної, професійно-педагогічної (під якою розуміється загальнопедагогічна й методична) й професійної науково-предметної (теоретичної і практичної) освіти. Змістова структура системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначена у складі таких підсистем: навчально-пізнавальної, науково-дослідної, виховної і підсистеми практик.

4. Історіографічне вивчення проблеми виникнення передумов становлення і власне формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України у ХІХ–на початку 60-х рр. ХХ ст. побудоване на трьох групах матеріалів: 1) історіографічних працях, що вивчають у ретроспективному ракурсі процес запровадження й поширення викладання іноземних мов (стародавніх і нових) у різних типах навчально-виховних закладів та установ; 2) історіографічних працях, в яких розглядається шлях становлення і функціонування вітчизняної вищої педагогічної освіти, формування її змісту, виділення в ній певних структурних компонентів тощо; 3) історіографічних працях, в яких висвітлюється безпосередньо становлення організаційних засад, змісту і форм професійної підготовки вчителя ІМ, особливості діяльності навчальних закладів цього профілю. Виділення таких груп дало змогу, по-перше, встановити залежність попиту на професійну підготовку вчителів ІМ у кількісному й якісному відношеннях від суспільної актуальності іноземних мов і кінцевих цілей їх вивчення; по-друге, врахувати загальну історичну картину діяльності закладів професійно-педагогічної освіти, на тлі якої розгорталася підготовка вчителя іноземної мови як окрема самостійна професійна галузь; по-третє, з'ясувати ступінь дослідженості питань, що стосуються безпосередньо історії формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Завдяки поєднанню проблемно-тематичного та хронологічного підходів до си-

стематизації опрацьованих історіографічних досліджень вдалося виділити основні періоди історіографії досліджуваної проблеми та встановити, що питання професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічній історіографії досі порушувалися лише побіжно, переважно в контексті огляду процесу впровадження і утвердження іноземних мов у змісті шкільної освіти. До кінця 1920-х рр. проблема підготовки вчителів ІМ не усвідомлювалася як окрема важлива мета розвитку вищої педагогічної освіти і лише з кінця 1960-х рр. почала розглядатися як предмет історико-педагогічних досліджень. Тому є підстави стверджувати, що історіографічної традиції вивчення цієї проблеми ще не склалося, в результаті чого стан її науково-історичної розробки серйозно відстає від сучасної суспільної потреби.

5. Джерельна база нашого дослідження за ступенем формалізації представлена кількома головними групами: традиційними, формалізованими та інтерпретаційними джерелами. За критерієм функціональності джерела розділені на опубліковані нормативно-правові акти, архівні документи та наративні. Крім того, джерельна база дослідження (в тому числі історіографічні джерела) структурувалися нами за такими хронологічними періодами: друга половина XIX ст. – 1917 р.; 1917 – 1920-ті рр. XX ст.; 1930-ті – початок 1960-х рр.; 1960-ті – 1980-ті рр.; 90-ті рр. XX ст. – початок XIX ст. За ступенем близькості до проблеми дослідження були виділені джерела: 1) у яких висвітлюються загальнодидактичні й методичні питання викладання іноземних мов і які здійснювали вагомий вплив на формування протягом досліджуваного періоду змісту культурологічної, філологічної й методичної підготовки вчителя ІМ; 2) які розкривають методологічні, організаційно-педагогічні, змістові й процесуальні засади діяльності вітчизняної вищої школи загалом і вищої педагогічної школи зокрема у досліджуваній період; 3) які присвячені безпосередньо опису й аналізу діяльності закладів професійно-педагогічної підготовки вчителів ІМ.

Джерельна база, проаналізована в ході дослідження, виявилася цілком достатньою для відтворення картини становлення і розвитку в Україні закладів професійної іншомовної освіти. Переважна більшість тематичних архівних матеріалів (даних про діяльність різних типів спеціалізованих освітніх установ, навчально-

методичної документації, статистичної звітності, ділового й приватного листування тощо) вперше введена в науковий обіг.

6. На основі акумульованої джерельної бази вдалося здійснити періодизацію процесу формування в Україні в 1900-1964 рр. системи професійної підготовки вчителя ІМ, яка в результаті представлення теоретичного й практичного досвіду минулого як цілісного процесу має евристичну цінність для вирішення сучасних наукових і практичних проблем. Нами виділені наступні етапи: I етап – 1900–1917 рр. – зародження вітчизняної системи підготовки вчителів нових (західноєвропейських) мов; II етап – 1917–1930 рр. – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти; III етап – 1930–1940 рр. XX ст. – започаткування в Україні мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти; IV етап – 1941 – 1964 р. – завершення формування головних обрисів системи професійної підготовки вчителя ІМ.

Отже, спираючись на викладені у розділі теоретико-методологічні засади дослідження й розроблену періодизацію, в наступних розділах дисертації висвітлюватимемо організаційні та процесуально-змістові аспекти формування професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України в 1900-1964 рр. як багатокомпонентного системного утворення, яке, в свою чергу, виступає підсистемою вищої професійно-педагогічної освіти й формується під впливом провідних соціально-економічних, суспільно-політичних, культурних змін в житті держави.

Матеріали першого розділу вміщено в кількох публікаціях автора [245; 254; 257; 262; 277; 279; 280; 281].

РОЗДІЛ 2

ЗАПОЧАТКУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ (1900 – 1917 рр.)

2.1. Історичні передумови організації підготовки вчителів іноземних мов

Аналіз історії поширення іноземних мов на українських землях у XV-XIX ст. дозволяє стверджувати, що початок цілеспрямованої підготовки вітчизняних учителів ІМ можна датувати часом заснування в Російській імперії, до складу якої входили українські землі, Міністерства народної освіти (1802) і розбудови централізованої системи державних навчальних закладів початкового, середнього і вищого ступенів. Університети, як відомо, посіли у цій системі чільне місце. За "Статутом університетів Російської імперії" (1804), вони мали стати "розсадником" викладачів гімназій – єдиного шкільного закладу, де вводилося обов'язкове вивчення іноземних мов.

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснювалася на **відділеннях стародавніх мов словесних факультетів** (*facultas litteraria*) **університетів**. Відзначимо, що хоча в гімназіях викладалися і стародавні (латина та грецька, під якою розумілася давньогрецька мова), і нові (німецька, французька) мови, університети опікувалися головним чином підготовкою вчителів стародавніх мов, оскільки володіння стародавніми (або класичними, як їх ще називали) мовами випускниками гімназій, з яких формувався склад студентів університетів, було на той час необхідною умовою слухання лекцій і читання першоджерел.

На українських землях, як відомо, було засновано три університети: Харківський (1805), Київський (1834) та Новоросійський (1865). При відкритті першого з них особливо гостро постала проблема професорського складу. З опису історіог-

рафа Харківського університету М. Халанського дізнаємося, що необхідних кадрів для роботи у новоствореному навчальному закладі на місці неможливо було знайти, тому в початковому складі професорів словесного факультету (крім ректора університету проф. І. Рижського) були виключно іноземці – представники „культурних західних сусідів”, за словами М. Халанського [567, арк. 47].

До складу словесного факультету Харківського університету на час його заснування входило шість кафедр: 1) красномовства, віршування та російської мови; 2) грецької мови та грецької словесності; 3) старожитностей та мови латинської; 4) всесвітньої історії, статистики і географії; 5) історії статистики і географії Російської держави; 6) східних мов (залишалася вакантною протягом 25-ти років) [152, с.17-18]. Фахова підготовка майбутніх учителів зі стародавніх мов полягала у вивченні граматичних правил, тлумаченні творів стародавніх авторів (Ксенофонта, Демосфена, Геродота, Гомера, Еврипіда, Саллустія, Горація та інших), поясненні походження мовних форм, написанні різних прозаїчних творів [567, арк. 20, 22 зв.]. Вивчення нових мов студентами словесного факультету, як свідчать історичні джерела (М. Халанський, Д. Багалеї, 1908), також полягало переважно в читанні літературних творів, вивченні граматики, написанні творів, перекладах, критичному розборі літературних творів [152, с. 49].

З наведеного вище переліку кафедр, які забезпечували професійну підготовку майбутнього вчителя стародавніх мов на словесному факультеті Харківського університету, можна зробити висновок, що в ній відчутно переважала *загальна науково-теоретична підготовка*. За характером освітньої парадигми вона була *академічно-енциклопедичною*, мала широкий *історико-філологічний характер*. Енциклопедичність підготовки досягалася завдяки широкому колу загальноосвітніх предметів: всесвітньої та російської історії, географії, статистики, красномовства, віршування, філософії, фізики, математики, християнського вчення, мистецьких курсів, гімнастичних вправ. М. Халанський, пояснюючи притаманне першому періоду існування факультету „стремління до деякого енциклопедизму пізнань своїх вихованців”, вказував на таку його причину, як „бажання представити собою, складом і розташуванням наукових факультетських курсів гімназію вищих наук”. Це заува-

ження М. Халанського яскраво свідчить про пріоритетність загальноосвітньої функції факультету на цьому етапі його діяльності. Лише згодом, – продовжував він, – „чисто наукові завдання й інтереси беруть перевагу над практичними міркуваннями, і факультет більш незалежно й строго визначається серед інших факультетів університету складом і розподіленням кола своїх наук, тісно пов’язаних між собою як предметами й цілями навчання, так і методами й прийомами дослідження й викладання” [567, арк. 31]. Вивчення кількох мов (як іноземних, так і російської), а також ознайомлення зі стародавньою історією і старожитностями надавало змісту університетської освіти яскраво вираженої культурологічної спрямованості.

Практична потреба не тільки у науковій філологічній підготовці майбутніх учителів, а й у педагогічній, вимагала певних знань у цій галузі також. І хоча Статутом 1804 р. в університетах не передбачалось штатної кафедри педагогіки, *читання лекцій з педагогіки* протягом першого десятиліття існування факультету, як стверджується в його історичній хроніці, велося майже безперервно. Теоретичні педагогічні курси викладалися професорами на власний вибір. Зокрема, професор Рейніш, який першим увів у навчальний процес лекції з педагогіки (1807), методики (під якою швидше розумілася дидактика) (1808) та історії педагогіки (з критичним аналізом досвіду німецького педагога Д. Німейєра та освітніх методів Й. Песталоцці) (1809-1811), читав ці курси латиною [152, с. 30]. Періодично, залежно від наявності викладача, факультет вводив до складу предметів викладання психологію і логіку (1823, 1831-1833) [152, с. 6].

З жовтня 1808 р. студенти університету, які готувалися стати вчителями, мали обов’язково проходити педагогічну практику. Функція керівництва практичною педагогічною підготовкою майбутніх учителів надавалася попечительським радам гімназій, до яких вони відряджались для проходження педагогічної практики [428, с. 360]. Утім фактичних даних про те, як вона відбувалася, бракує.

Більш спеціалізовану педагогічну підготовку майбутнім викладачам гімназій, за умовою Статуту 1804 р., надавали створені при університетах **педагогічні інститути** закритого типу з трирічним терміном навчання. Такі інститути були відкриті при Харківському (1811) та Київському (1834) університетах. До педагогічних ін-

ститутів приймалися випускники університетів (у кількості 24 осіб щорічно), які після завершення університетського курсу мали прослухати в інституті необхідні теоретичні дисципліни і отримати практичну педагогічну підготовку. *Теоретична підготовка* надавалася на перших двох курсах інституту і полягала у прослуховування лекцій з педагогіки, дидактики, мови та літератури, спеціальних предметів, включених у гімназійний курс, тобто давала загальнопедагогічні та вузькоспеціальні знання. *Практична педагогічна підготовка* протягом третього року навчання передбачала, що вчительські кандидати (як ще називали слухачів педагогічних інститутів) займатимуться самостійними заняттями і практичними вправами за обраною спеціальністю, читатимуть пробні лекції та проводитимуть уроки в гімназії під керівництвом професора університету. Професори університету були зобов'язані присвячувати 1 годину на тиждень консультуванню вчительських кандидатів, а директор інституту керував їх викладацькою діяльністю [347, с. 43]. Після закінчення інституту вони отримували ступінь старшого чи молодшого вчителя гімназії і були зобов'язані відпрацювати на вчительській посаді не менше 6 років. Майбутні викладачі мов (стародавніх і нових), отримували ступінь молодшого вчителя [5, с. 27].

Перший директор педагогічного інституту при Харківському університеті, колишній професор Марбургського університету Хр. Роммель, призначений у 1810 р. професором кафедри старожитностей і мови латинської, за короткий час перебування в університеті (до 1814 р.) залишив помітний слід в історії словесного факультету. Провідною у діяльності кафедри під його керівництвом була та ідея, що „вивчення стародавніх мов збагачує знання й науку і розвиває почуття прекрасного як у окремих осіб, так і в цілих народів; але головну користь воно приносить тим, що образи доблесних мужів спонукають нас наслідувати їх приклад” [152, с. 157]. Курси, які він читав, включали тлумачення стародавніх авторів, римські старожитності й енциклопедію філології, куди входили відомості з історії всесвітньої літератури, естетики, критики, поезики і риторики.

У заснованому при його сприянні, як стверджують М. Халанський та Д. Багалій, педагогічному інституті проф. Хр. Роммель, крім практичних занять з латинської мови, вів заняття з педагогіки [152, с. 19]. Оскільки, за зізнанням само-

го професора, російської мови він не знав у достатній мірі, то мовні курси читалися ним німецькою чи латинською мовами, а в питаннях дидактики і методики він “обмежився письмовою обробкою, яка згодом була перекладена російською мовою” [417, с. 53]. На директора інституту §124 Статуту університетів покладав обов’язки „наставляти вихованців цього закладу в мистецтві викладати науки чітким і систематичним чином”, тобто дбати про методичні вміння майбутніх учителів. Проте окремого курсу методики викладання іноземних мов в інституті не читалося. Це можна пояснити тим фактом, що такої самостійної наукової галузі ще не існувало, а основи навчання іноземних мов у XVI-XVIII ст. були закладені вченими-педагогами (В. Ратіхій, Я. Коменський, Й. Песталоцці), тому ці питання в курсі вищої школи розглядалися в загальному педагогічному контексті. Власне, і сам термін “метод” не набув на той час широкого вжитку у вітчизняній системі університетської освіти. Зокрема, про це свідчать звіти Київського університету св. Володимира за 30-ті – 50-ті роки XIX ст., де в описі навчального процесу використовується термін “способи викладання” загалом для всіх предметів [581], і для викладання іноземних мов зокрема [582].

У деяких радянських історико-педагогічних дослідженнях [346] відзначається, що про практичну діяльність педагогічних інститутів відомо дуже небагато, зокрема, з тієї причини, що протягом певного часу вони фактично не діяли, а існували суто формально, бо того вимагав Статут. Стан діяльності педагогічних інститутів визнається як незадовільний [346, с. 270-273]. Проте ця точка зору заперечується сучасними українськими історико-педагогічними розвідками, побудованими на вивченні архівних матеріалів та аналізі історичних фактів (Н. Дем’яненко, 1998; Н. Дем’яненко, І. Важинський 2002). У ході вивчення процесу формування основ загальнопедагогічної підготовки вчителя в діяльності університетських педагогічних інститутів в Україні (1811-1860) цими авторами було встановлено, що така підготовка мала яскраво виражену практичну спрямованість. Вони стверджують, що завдяки діяльності педагогічних інститутів було розпочато формування професійної підготовки вчителя як самостійної галузі, відбулося виділення педагогічних дисциплін з циклу філософсько-релігійних наук, відокремлення педагогіки від філософії

[102; 103; 105]. Було зроблено висновок про провідну роль педагогічних інститутів у підготовці педагогічних кадрів [103, с. 102].

Зауважимо, що навіть за умови паралельного існування педагогічних інститутів у структурі університетів останні продовжували брати участь у процесі підготовки вчительських кадрів. Звичайно, наявність диплома про закінчення університету не давала автоматичного права на викладацьку діяльність. Щоб отримати таке право, необхідно було скласти спеціальний іспит з педагогіки.

У результаті проведеного відповідно до Статуту російських університетів 1835 року *злиття словесного і фізико-математичного факультетів* у єдиний філософський кількість кафедр 1-го (словесного) відділення (*sectio litteraria*) філософського факультету зростає з шести до дев'яти. У змісті підготовки це зростання призвело до *збільшення обсягу обов'язкових навчальних предметів* – усі студенти словесного відділення, незалежно від того, який предмет вони збиралися викладати в гімназії, мали прослухати всі курси, що читалися кафедрами відділення, а також богослов'я і церковну історію. У Харківському університеті розподіл предметів кафедр на словесному відділенні був наступним (табл. 2.1) [152, с. 73-74]:

Таблиця 2.1

Навчальні предмети словесного відділення філософського факультету Харківського університету (за Статутом 1835 р.)

Кафедри	Розподіл навчальних предметів за семестрами							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Філософії	Вступ до філософії Логіка		Логіка Психологія		Логіка Етика		Логіка Історія філософії	
Грецької словесності	Грецька мова Читання авторів		Історія грецької літератури Читання авторів		Археологія Читання авторів		Міфологія Грецькі старожитності Читання авторів	
Латинської словесності	Філологічна енциклопедія Читання авторів		Римські старожитності Читання авторів		Історія латин.літератури Читання авторів		Стародавня географія Читання авторів	
Російської словесності	Загальна теорія словесності		Конкретна теорія словесності		Історія російської мови		Історія російськ. красномовства Поезія	
Історії слов'янських нарід (тільки	Енциклопедичний вступ в історію і літературу		Історія і література південних слов'ян					

в 1842 р.)	слов'янських наріч			
Загальної історії	Історія стародавніх часів Тлумачення автора з боку старод. історії	Середня історія	Нова історія	

Продовження таблиці 2.1

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Російської історії	Російська історія разом із старожитностями російськими							
Політичної економії і статистики	Загальна статистика		Статистика російської держави		Політична економія			
Східної словесності	Кафедра залишалася вакантною до свого закриття в 1855 р. і лекції не читалися							

Завантаженість студентів лекціями після збільшення кількості кафедр зросла, тому в них не було достатньо часу ні для опрацювання прослуханого, ні для написання творів і перекладів зі стародавніх і нових мов. Через це зменшилася кількість випускників гімназій, які обирали для навчання словесне відділення; разом з тим зросла кількість студентів, що переходили на інші факультети [152, с. 9-10]. Висловлені у 1845 р. побажання звузити коло обов'язкових предметів залежно від обраної спеціалізації не були реалізовані. Тому зміст підготовки вчителів стародавніх мов залишався широким історико-філологічним.

У заснованому в 1834 р. Київському університеті св. Володимира підготовка вчителів стародавніх мов також здійснювалася на словесному відділенні філософського факультету. Запрошення до відкриття університету і правила вступу до нього засвідчують, що склад кафедр словесного відділення і, відповідно, зміст підготовки майбутніх учителів-філологів у ньому був подібним до Харківського університету [242].

З першого року роботи університету при ньому почав діяти педагогічний інститут (він ще називався *інститутом казеннокоштных студентів*), у якому планувалося у повному складі мати 50 вихованців: 24 з них призначалися для цивільної служби, а 26 – для зайняття вчительської посади. Зі звіту університету за 1834/35 академічний рік відомо, що в перший рік діяльності інституту до нього було прий-

нято 32 студенти (24 казеннокоштных і 8 своєкоштных пансіонерів), з яких 5 осіб – на словесне відділення [581, арк. 31зв.]. Наступного року для навчання за казенний кошт на відділення прибуло ще 4 особи [581, арк. 109]. За даними українського історика освіти С. Сірополка, наприкінці 40-х рр. у Київському університеті нараховувалося 130 казеннокоштных осіб, з яких 30 навчалося на словесному відділенні філософського факультету [458, с. 258].

Підготовці вчителів стародавньої словесності в університеті надавалася особлива увага, бо ця спеціальність рахувалася однією з найбільш потрібних (поряд з математикою) в умовах розширення мережі середніх шкіл. Викладання класичних мов і словесності велося переважно латинською і німецькою мовами у вигляді лекційного викладу матеріалу, перекладів і тлумачення праць стародавніх авторів [581, арк. 7зв., 144]. Одним з перших російськомовних підручників, виданих викладачами університету зі стародавньої філології, був “Краткий исторический очерк древней греческой литературы” проф. А. Деллена (1851) [587, арк. 1зв.]. Загалом же відчувався *суттєвий брак навчальної літератури* з класичної словесності, який компенсувався розробкою авторських курсів, наприклад, проф. І. Нейкірхом. Його лекції з грецьких старожитностей, міфології й історії давньогрецької літератури полягали в задиктовуванні матеріалу, яке супроводжувалося численними поясненнями і зображеннями стародавньої архітектури і скульптури [513, с. 264–265].

Відповідно до § 67 Статуту університету св. Володимира, студенти, які „призначалися” до звання вчителя стародавніх мов, отримували керівництво в практичних вправах із цих мов, писали твори, проводили пробні лекції і під наглядом професорів давали уроки в гімназії або повітовому училищі [550]. Радію університету було встановлено, що з цими студентами проводитимуться педагогічні заняття, які мають сприяти вдосконаленню практичної здатності майбутнього вчителя викладати свою науку відповідно до віку учня. Для цього призначалися три професори: російської словесності, стародавньої філології і філософії. Кожен з професорів навчав кращим способом викладання певної науки, а професор філософії читав загальні основи педагогіки. Тобто можна говорити про здійснювані в університеті *спроби*

педагогізації підготовки майбутніх учителів.

Найкращим засобом навчання практичного викладання вважалося проведення студентами лекцій та написання творів. Причому лекції для різних вікових груп учнів розроблялися у послідовності від вищих класів гімназії до нижчих. Написання творів мало на меті привчити студентів до правильної побудови і кращого викладу усних лекцій. Кожен професор мав знайомити їх з гімназійними навчальними посібниками зі свого предмету. Педагогічні заняття зі стародавньої словесності й мов розпочиналися з II-III курсів і проводилися щотижня по 2 години, на IV курсі викладалися основи педагогіки і практичні вправи з викладання логіки [103, с. 94-95]. Спеціальних методичних завдань на зразок практикування у викладанні певного навчального предмета такі заняття не містили.

У перші роки діяльності Київського університету *викладання нових мов* на словесному відділенні здійснювалося *досить різноманітно*: студенти практикувалися у читанні, перекладах і складанні повістей і листів, написанні творів, привчалися до переказу прочитаного своїми словами, критичного розбору різних літературних творів (листів, апологів, повістей), знайомилися з поезією і драматичними творами, їх авторами. Як і у випадку класичних мов, друкованих навчальних підручників і посібників бракувало, тому викладачі складали власні навчальні розробки [581, арк. 9, 70].

З кінця 40-х рр., за спогадами колишніх студентів університету св. Володимира, *рівень викладачів нових мов* і, відповідно, їх лекцій *значно знизився*. Наприклад, колишній випускник словесного відділення, а згодом директор 2-ї київської гімназії М. Чалий писав, що викладач французької мови А. Борель на своїх заняттях протягом 29 років давав студентам вірші одного й того ж поета для перекладу. Виклад ним же історії французької літератури обмежувався короткими біографіями авторів, що складалися переважно з анекдотів [513]. З аналізу складених викладачами французької і німецької мов і літератур навчальних програм можна зробити висновок про звуження в цей період змісту навчання мови й літератури, одноманітність використаних прийомів, опрацювання мовних явищ, зокрема, граматичних, за класичною методикою – переважно у зв'язку з перекладами літе-

ратурних чи літературознавчих творів з іноземної на російську мову (хоча самі викладачі часом російською мовою не володіли) [582, арк. 58; 583, арк. 5]. Показовою є така характеристика лектора німецької мови С. Краузе, подана М. Чалим: „Краузе належав до розряду тих німців, котрі відправляються nach Russland з тією метою, з якою інші європейці рвуться в Каліфорнію: одні робилися професорами й гувернерами, інші, за відсутністю вакансій, – ковбасниками й чоботарями” [513, с. 268]. Загалом аналіз навчальних прийомів, що застосовувалися при викладанні нових мов в університеті, засвідчує реалізацію у навчальному процесі принципу, декларованого ще Я. Коменським, який проголошував, що усіх мов можна навчати за одним і тим самим методом [182]. Тому викладання і стародавніх, і нових мов здійснювалося з використанням схожих способів навчання і вправ.

Значно різноманітніше відбувалося викладанням на словесному відділенні Київського університету англійської мови. З виявленої нами програми, складеної лектором Д. Сипневським у 1850 р. [582, арк. 60-60 зв.], дізнаємося, що він протягом двох лекцій на тиждень досить детально пояснював студентам правила граматики на основі розроблених ним власних прикладів до кожного правила, дотримуючись при цьому керівництв англійських авторів і через кожні дві-три лекції повторюючи пройдене. Ще одна година в тиждень присвячувалася розвиткові мовленнєвих умінь студентів: практичних вправ у вимові, складанню ними легких фраз за певною темою, читанню і вивченню напам'ять уривків з літературних творів з переходом від простого до складнішого, практикуванню в усному мовленні з найбільш уживаних тем. Вивчалися також деякі англійські ідіоми (як їх називали на той час, “идиотизмы английского языка”). Незабаром Д. Сипневський увів певну диференціацію у викладання, розподіливши всіх студентів на дві групи – менш і більш успішних в англійській мові – і підбираючи кожній групі посильні для неї завдання [588, арк. 3].

У своїх щотижневих лекціях з англійської літератури, які читалися ним за авторською розробкою французькою мовою – через недостатнє знайомство студентів з англійською, – Д. Сипневський робив серйозний науково обґрунтований хронологічний аналіз періодів розвитку англійської літератури з суспільно-історичним аналі-

зом епохи, її панівних суспільних ідей, причин поступального розвитку літератури, літературних жанрів та розглядом найголовніших представників літературної епохи взагалі і окремих жанрів, поясненням значення кожного з авторів, переліком кращих творів і критичним нарисом [582, арк. 61-62 зв.]. Проте наведені вище приклади застосування прийомів розвитку усного мовлення і критичного мислення у навчанні нових мов були швидше винятком з загальних правил на тлі досить формалізованого університетського викладання.

Крім підготовки вчителів у своїх стінах, на університети, відповідно до §20 університетського Статуту 1835 р., покладался обов'язок проведення *спеціальних іспитів для кандидатів на учительські посади*, які не мали відповідних атестатів і свідоцтв (у тому числі вчителів-іноземців), для отримання ними права на викладання в гімназіях і навчальних закладах Відомства імператриці Марії чи приватне навчання. У Київському університеті комісія для екзаменування осіб на право викладання читання і письма російською та французькою мовами у складі професорів університету під головуванням ректора збиралася наприкінці навчального року. Педагогіка не входила до переліку таких іспитів. Щорічна кількість проєкзаменованих становила близько 10 осіб [572]. Коли в 1846 р. було видано міністерське розпорядження про обмеження подібних іспитів тільки „крайніми випадками”, серед допущених до іспитів опинилися практично лише ті, хто хотів зайняти посаду вчителя нових іноземних мов [152, с. 97].

У 1850 р. відбулася важлива для розвитку підготовки майбутніх учителів мов подія – роз'єднання фізико-математичного і словесного відділень філософського факультету, останнє отримало назву **історико-філологічного факультету**. Крім того, відкриті в цьому ж році в університетах кафедри педагогіки (замість кафедр філософії) сприяли *посиленню педагогічної складової* підготовки студентів цього факультету, оскільки вони були віднесені до числа його штатних кафедр. З 1850 по 1863 рр. педагогіка, вперше набувши статусу окремої навчальної дисципліни, була обов'язковим предметом для усіх студентів, що готувалися отримати звання вчителя, проте на історико-філологічному факультеті вона визначалася як головний предмет викладання, а на інших – як другорядний [551, арк. 16, 18].

У Київському університеті ординарним професором по кафедрі педагогіки в 1851 р. було призначено колишнього цензора Київського цензурного комітету, доктора філософії і стародавньої філології С. Гогоцького, який в 1851/52 н.р. читав студентам історико-філологічного факультету лекції з педагогіки (з розглядом питань історії та теорії виховання, дидактики і прикладної педагогіки) [569, арк. 9, 13, 43], курси логіки та дослідної психології [570, арк. 18]. Того ж року студенти складали іспити з психології, загальної педагогіки, логіки [571, арк. 3,7]. У Харківському університеті призначений у серпні 1852 р. спершу ад'юнкт, а потім професор М. Лавровський викладав історію і теорію педагогіки, вів практичні заняття зі свого предмета до 1861 р. [152, с. 31]

Наприкінці 50-х рр. XIX ст. посилювалися *дискусії навколо педагогічних інститутів* при університетах, спричинені боротьбою інтересів захисників ідеї їх збереження у складі університетів і прихильників створення спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів. Відкриття кафедр педагогіки також не зміцнило положення педагогічних інститутів: у 1858-1860 рр. вони були закриті.

Оцінюючи роль цих навчальних закладів у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов ми погоджуємося з думкою, підтриманою багатьма вітчизняними дослідниками (О. Глузман, Н. Дем'яненко та І. Важинський, Т. Курілова, Ф. Паначін), що педагогічні інститути надали підготовці вчителів загалом і вчителів стародавніх мов зокрема послідовного і систематичного характеру, яскраво вираженої практичної спрямованості на вироблення умінь викладання, посилили професійно-педагогічну підготовку і в цілому зіграли важливу роль у розвитку вищої педагогічної освіти [84; 105; 207; 348].

Наприкінці 50-х рр. XIX ст. Ученою радою Міністерства народної освіти і Головним управлінням училищами висувається пропозиція про створення в усіх шкільних округах замість університетських педагогічних інститутів **педагогічних курсів**. У такий спосіб була здійснена перша спроба реорганізації вищої педагогічної освіти. Відповідно до Положення про педагогічні курси і про попечительські ради, що увійшло в дію 20 травня 1860 р., слухачами курсів ставали лише випускники історико-філологічного та фізико-математичного факультетів університетів

зі ступенем кандидата чи дійсного студента, які бажали спробувати себе у викладанні певної навчальної дисципліни. Цей крок у *реформуванні вищої педагогічної освіти* мав, по-перше, відділити в стінах університету педагогічну підготовку майбутніх учителів від наукової і, по-друге, зацікавити випускників університетів у подальшому заповненні вчительських вакансій у гімназіях. Наголосимо, що заохочення студентів університету до вибору вчительської професії і підготовки до неї на педагогічних курсах відбувалося за допомогою матеріального стимулювання – стипендій: вони видавалися лише особам, що готувалися до вчительської посади, на час проходження як університетського, так і педагогічного курсів. Отримання стипендії протягом університетського курсу зобов'язувало стипендіата пройти через педагогічні курси і затим прослужити за призначенням міністерства стільки років, скільки надавалася стипендія. Усі стипендіати мали слухати курс педагогіки, а після закінчення університетського курсу і перед вступом на педагогічні курси – витримати конкурс у попечительській раді для визначення їх педагогічних здібностей [554]. Отже, вимоги до майбутніх учителів були високими, відбір здійснювався в кілька етапів, що мало забезпечувати якісну підготовку педагогічних кадрів як у ході навчання в університеті, так і на педагогічних курсах.

У підготовці вчителів іноземних мов університетські педагогічні курси відкрили нову сторінку, оскільки у переліку їхніх напрямів підготовки вчителів и гімназій **уперше** в історії вітчизняної вищої педагогічної освіти були **окремо виділені нові іноземні мови** [552, арк. 56-57, 61-67зв.]. До складу передбачених курсами напрямів підготовки вчителів входили і стародавні мови.

Слухачі курсів отримували *посилenu теоретичну і практичну підготовку* за певним напрямом, крім того до складу підготовки увійшла *самостійна робота*. Обов'язковими для всіх напрямів були лекції з педагогіки й дидактики. *Теоретична підготовка за фахом* полягала у самостійному вивченні предметів обраного розділу "з боку наукового й педагогічного" під керівництвом професорів університету. Вона включала також елементи методичної підготовки, про що дізнаємося з рапорту, в.о. ординарного професора Київського університету А. Деллена, який проводив теоретичну підготовку кандидатів до викладання латинської мови. До неї входило:

1) постійне читання творів кращих латинських авторів з метою вдосконалення володіння латинською мовою, необхідне вправлення у перекладах з російської мови на латинську; 2) ознайомлення з кращими керівництвами для вивчення римських стародавностей та історії римської словесності, з кращими монографіями, написаними у цих наукових галузях латинською і німецькою мовами; 3) самостійне опрацювання лексичного і граматичного матеріалу, що зустрічається в творах латинських авторів; 4) письмовий переклад одного з найскладніших латинських авторів російською мовою і навпаки, вправи у написанні творів латинською мовою за обраною темою; 5) щотижневі бесіди з керівником з аналізом письмових перекладів, підготовлених кандидатом вдома, незрозумілих місць у прочитаних текстах і граматиці та перекладом одного з легких авторів без попередньої підготовки; 6) з метою дотримання зв'язку наукової підготовки з практичними педагогічними заняттями кандидата-педагога планувалося двічі на місяць проводити особливі бесіди університетського професора з ним за участю також вчителя-керівника практичними заняттями для „роз'яснення найважчих місць латинських авторів, складних питань і вагань стосовно всього, що входило до складу успішного викладання”. Ці зустрічі рекомендувалося використовувати для вправлення кандидатів у веденні бесіди латинською мовою [552, арк. 49-50].

Як бачимо, *на першому місці у професійній підготовці* майбутнього вчителя-філолога на педагогічних курсах *стояли мовні знання і вміння*, а методична підготовка сприймалася переважно як здатність успішно викладати наукові мовні знання, яка формується в процесі практичної діяльності.

Подібне ставлення до спеціальної методичної підготовки студентів спостігалось і на історико-філологічному факультеті Харківського університету. Так, у 1864 р. факультет негативно поставився до запропонованого на його розгляд проекту відкриття спеціальної дидактичної семінарії чи курсів для підготовки вчителів гімназії. Стосовно *спеціальної методичної підготовки* майбутніх фахівців професорами факультету була висловлена думка, що якщо студент набув в університеті ґрунтовних і широких наукових знань, то немає причин сумніватися в успішності його наступної викладацької діяльності. Одним з наведених аргументів

був такий: "для такого студента достатньо нетривалого часу для ознайомлення з існуючими кращими методами гімназійного викладання його предмету і кращими керівництвами загалом, щоб орієнтуватися у навчальному матеріалі і встановити міцно й раціонально власну дидактичну практику" [152, с. 136]. Причому ознайомлення з кращими методичними прийомами мало здійснюватися студентами самостійно або відбуватися протягом останнього року університетського курсу під керівництвом професорів, якщо "останні визнають таке керівництво для себе можливим" хоча, як було сказано, факультет, вважає, що це "виходить з кола діяльності професорів і не відповідає характеру їх занять" [152, с. 136]. Іншими словами, в університетській освіті методична підготовка сприймалася як похідна від наукової, не вважалася суттєво необхідною і покладалася на самого студента.

Практична підготовка кандидатів-педагогів здійснювалася у вигляді педагогічної практики, за якою спостерігали особливі педагогічні комітети і під час якої кандидати-педагоги спочатку відвідували заняття у гімназіях, щоб ознайомитися з методами і прийомами навчання кращих учителів, а потім самі викладали обрану дисципліну під наглядом досвідченого вчителя гімназії. Крім того, практиканти виконували обов'язки вихователя і опікувалися гімназистами на перервах чи під час виконання ними домашніх завдань. Право на посаду викладача надавалося за результатами іспитів – захисту твору на обрану тему і пробної лекції [428, с. 360].

Хоча загалом вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів на університетських педагогічних курсах були досить високими, проте вже після перших кількох років їх функціонування виявилось, що вони нездатні задовольнити зростаючі кадрові потреби, особливо у вчителях стародавніх мов у контексті нової шкільної реформи 1864 р. Спробувавши вмотивувати студентів університетів за допомогою збільшення кількості стипендій до більш активного вибору педагогічної професії і вступу на педагогічні курси [554, арк. 171-172; 552, арк. 1-5, 61], Міністерство народної освіти і педагогічна громадськість дуже швидко переконалися у нераціональності і невиправданості такої надбудови над університетською освітою, яку становили педагогічні курси, і після кількох спроб якось їх реорганізувати зовсім відмовилися від них у 1867 р.

У той самий час навколо середньої шкільної освіти відбувалися процеси, які згодом справили вирішальну роль на співвідношення іноземних мов, що викладалися. Початок другої половини XIX ст. відзначився гарячими дискусіями і в освітянських колах, і серед громадськості з приводу того, якого напрямку слід надати чоловічій середній загальноосвітній школі – *класичного чи реального*. При цьому погляди суспільства схрестилися на іноземних мовах як на вагомому освітньому чинникові. Адепти класичної освіти, займаючи сторону формальної освіти, обстоювали значення стародавніх мов як єдиного можливого способу розвитку розумових сил учнів і зміцнення моральних ідеалів, як фундамент освіченості і школи у всіх культурних народів. Вони вважали виховання на основі класичних мов дуже важливим з тієї причини, що ці мови “привчають з самих малих років до занять вдумливих і через читання великих стародавніх письменників направляють уми юнаків до високого і витонченого; а разом з тим ... відволікають від суєтного читання непотрібних і шкідливих книг” [5, с. 181].

Прихильники реального напрямку в розвитку середньої освіти, відстоюючи позиції матеріальної освіти, підкреслювали, що виховний потенціал освіти залежить не тільки від її змісту, але й від професійних умінь викладачів. Наголошуючи на необхідності зміщення акцентів з вивчення стародавніх мов на природничі науки і нові мови, вони зауважували, що ці мови “здійснюватимуть не менший освітній вплив, аніж стародавні, на мислення й інші здібності ... юнацтва, якщо доручене буде викладання їх ... людям, що поєднують з університетською вченою освіченістю педагогічну” [5, с. 222]. Окрім освітніх і виховних можливостей, за новими мовами відзначалися ще й можливість наближення школи до практичних потреб життя. Особливо при тому, що ріст промисловості і торгівлі, розширення міждержавних економічних зв’язків вимагало знання нових, а не стародавніх, мов як засобу порозуміння з іншими народами.

Як спробу примирити обидві сторони можна оцінити зініційований у 1860 р. Вченим комітетом головного управління училищ перегляд чинного статуту гімназій і училищ і підготовку проекту нового, який передбачав існування трьох типів гімназій: двох типів класичних гімназій з обов’язковими двома стародавніми мо-

вами (латиною і грецькою) і однією (латиною), а також реальних гімназій, де замість стародавніх мов вивчалися дві нові мови (німецька і французька). У такий спосіб робився крок у напрямі *диференціації змісту загальної освіти* й спеціалізації навчального процесу в різних типах гімназій.

Затверджений після трьох редакцій новий „Статут гімназій і прогімназій” (1864 р.) фактично запровадив “принцип дуалізму” в системі середньої освіти, який допускав співіснування суто класичних і реальних гімназій, “з більшим розвитком у цих останніх нових мов і наук, вивчення яких так настирливо вимагається духом часу” [428, с. 437]. Таким чином, у викладанні іноземних мов з 60-х рр. ХІХ ст. відкрилася нова сторінка, яка відзначалася значним *зростанням уваги як до стародавніх, так і до нових мов* як одного з найважливіших компонентів загальної освіти, з одного боку, і як вимоги нових соціально-економічних реалій часу, з іншого.

В умовах поєднання у системі середньої освіти класичного (формального) й реального (матеріального) напрямів та у зв’язку з відповідним розширенням мережі гімназій і збільшенням кількості годин на мови (латини було в 1852 р. 16 год – стало 34-39 год; крім того було введено 24 год грецької мови; німецької і французької було 20 і 21 год – стало по 19-23 год) *загострювалася проблема забезпечення навчального процесу вчителями*. Тому разом з реформуванням середньої шкільної освіти виникла необхідність внести зміни у вищу педагогічну освіту, особливо в ту її ланку, яка забезпечувала підготовку вчителів ІМ.

Перші кроки у цьому напрямі спостерігаємо у новому університетському Статуті 1863 р., в якому відбулося *звуження спеціалізації університетської підготовки* – було здійснено розподіл історико-філологічного факультету на три відділення (**класичне**, слов’яно-російське та історичне). Як результат – зменшилася кількість обов’язкових факультетських предметів для кожного відділення, що звужило обсяг освітньої програми і сприяло більшій зосередженості на фахових предметах. З іншого боку, завдяки виокремленню класичного відділення можна було цілеспрямовано і з впевненістю у подальшій сфері діяльності університетських випускників готувати вчителів класичних мов, а не сподіватися на вибір студентом історико-філологічного факультету саме цього фаху при складанні заключних

іспитів в університетській іспитовій комісії.

На прикладі архівних документів **університету св. Володимира** бачимо, що студенти отримали можливість обирати те чи інше відділення, починаючи з 1-го семестру, і прослуховувати лише відповідні їм наукові курси [574, арк. 93зв.]. До того часу вони впродовж 4-х років мали відвідувати лекції з усіх предметів, які викладалися на факультеті – в окремих семестрах їх було до 6-7 на день [147, с. 8].

Предметами, **загальними для всіх відділень** після розподілу факультету, стали: 1) богослов'я, 2) німецька мова, 3) французька мова, 4) логіка, 5) церковна історія, 6) теорія та історія мистецтв. **Спеціальні предмети** на відділенні класичної філології поділялися на *головні* і *допоміжні*. До *головних* відносились: 1) грецька мова і тлумачення грецьких авторів, 2) історія грецької літератури, 3) грецькі старожитності, 4) латинська мова і тлумачення авторів, 5) історія римської літератури, 6) римські старожитності. *Допоміжні* предмети включали: 1) логіку, 2) психологію, 3) історію філософії, 4) порівняльну граматику індоєвропейських мов, 5) історію всесвітньої літератури, 6) загальну стародавню історію, 7) теорію мистецтв та історію мистецтва стародавнього [574, арк. 103]. Тобто головні спеціальні предмети забезпечували знання суто з класичної філології, літератури та країнознавства, а допоміжні продовжували мовознавчу, філософську та історико-літературну підготовку, частково започатковану під час вивчення загальних для всіх відділень предметів.

У **Харківському університеті** поділ історико-філологічного факультету на відділення відбувся у 1870/71 навчальному році [152, с. 10]. При цьому також були виділені загальні для всіх відділень предмети і спеціальні [574, арк. 69-70]. До **загальних предметів** були віднесені: 1) логіка, 2) грецька мова, 3) латинська мова, 4) історія всесвітньої літератури (введена у зв'язку з відкриттям відповідної кафедри в 1873/74 ак. р.). **Спеціальні предмети** на відділенні класичної філології за своїм складом майже не відрізнялися від Київського університету.

У відкритому в 1865 р. на базі Рішельєвського ліцею **Новоросійському університеті** (м. Одеса) історико-філологічний факультет одразу складався з відділень класичної філології, слов'яно-російської філології та історичних наук. Хоча зага-

лом відкриття цього факультету в Новоросійському університеті за кількістю набраних студентів не могло суттєво вплинути на вирішення проблеми з підготовкою учителів-філологів – у період з 23 серпня по 8 грудня 1865 р. до нього було зараховано 14 осіб, що становило лише близько 17% від загальної кількості студентів (83 особи), на наступний рік вступило лише 8 осіб – 6% з усіх студентів I-го курсу [566, арк. 7], проте факт появи цього навчального закладу звільнив Київський університет від необхідності підготовки вчителів одразу для двох учбових округів: Київського й Одеського. На перших двох курсах факультету студенти присвячували себе підготовці до вибору одного з відділень (“розрядів”), проявляючи “наскільки можливо рівномірну увагу до наук, що викладалися на цих курсах” [574, арк. 100]. З 3-го курсу, коли розпочиналася спеціалізація, студенти **класичного розряду**, як і в інших університетах, мали змогу прослухати головні і допоміжні предмети. *Головними* вважалися: 1) грецька словесність (мова, старожитності та історія літератури), 2) римська словесність (мова, старожитності та історія літератури), 3) теорія та історія мистецтв, 4) стародавня історія, 5) російська історія, 6) історія стародавньої філософії. *Допоміжними* предметами були: 1) порівняльна граматики індоєвропейських мов, 2) слов’янські наріччя, 3) історія російської літератури, 4) історія всесвітньої літератури (необов’язковий предмет) [574, арк. 103]. Порівняння складу спеціальних предметів з іншими університетами (Додаток А) свідчить про уніфікованість змісту спеціальної підготовки майбутніх учителів класичних мов з невеликими варіаціями у їх розподілі на головні і допоміжні.

Аналіз діяльності історико-філологічного факультету Київського університету в наступні роки дає підстави стверджувати, що з середини 1870-х рр. серед загальних для всіх відділень предметів збільшувалася кількість філософських та історико-філологічних курсів. Вивчення спеціальних (головних та допоміжних) предметів розпочиналося з п’ятого семестру [147, с. 11]. На класичному відділенні група фахових предметів, визнаних головними спеціальним предметами, залишилася без змін. А з групи допоміжних спеціальних до загальних для всіх відділень предметів були перенесені логіка та психологія, що свідчило про посилення їх ролі як загальнопедагогічних дисциплін. Разом з тим до переліку додаткових спеці-

альних предметів увійшла педагогіка – як обов’язковий предмет для стипендіатів, що готувалися до вчительського звання. Інші студенти факультету могли її слухати за власним бажанням. Причому підкреслювалося, що викладання педагогіки для майбутніх викладачів настільки ж необхідне, наскільки воно не повинне бути обов’язковим для студентів, які не планують педагогічної діяльності [574, арк. 120зв.]. Утім деякі викладачі факультету, читаючи свої суто філологічні курси, намагалися врахувати особливості шкільної навчальної програми і готувати студентів до викладавання стародавніх мов у гімназіях. Так, доцент П.Аландський у лекціях з історії грецької граматики особливо акцентував походження і значення тієї термінології, класифікацій і визначень, що складали зміст тогочасного шкільного курсу граматики [584, арк. 25].

З наведених фактів робимо висновок про *посилення в університетах уваги до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів і продовження спроб диференціювати педагогічний ухил у змісті освітньої програми.*

Нові мови не увійшли ні до складу спеціальних предметів, ні до допоміжних. У примітці до плану розподілу факультету за відділеннями зауважувалося, що нові мови (французька, німецька, італійська й англійська) могли вивчатися впродовж 4-х-річного курсу зі складанням встановленого міністерством іспиту з французької чи німецької мов, який давав право на їх викладання [574, арк. 103]. З чого слідує, що підготовка майбутніх учителів нових мов все ще не була одним з завдань університетів. Швидше, кожен з них формулював для себе це завдання самостійно.

Отже, університетський статут 1863 р. зробив наступний вагомий крок в історії підготовки вчителів стародавніх мов, запровадивши спеціалізацію на історико-філологічних факультетах і виокремивши класичне відділення, на якому забезпечувалася професійна освіта таких учителів. Склад навчальних предметів на цих відділеннях та їх розподіл на загальні і спеціальні, головні і допоміжні був схожим (з незначними відхиленнями) в усіх університетах. У центрі уваги знаходилася наукова фахова підготовка з класичної словесності (мов, літератур, старожитностей), з елементами порівняльного мовознавства, загальної історії, всесвітньої літератури, теорії та історії мистецтв, історії філософії. При цьому підготовка

майбутніх учителів стародавніх мов у Київському університеті відрізнялася наявністю таких навчальних дисциплін, як психологія (читалася на 1-2 курсах як спільний для всіх відділень предмет) і педагогіка (в складі спеціальних предметів). Харківський університет також вийшов з пропозицією віднести психологію до спільних для всіх відділень предметів; педагогіка не викладалася. У Новоросійському університеті предмети психолого-педагогічного характеру були взагалі відсутні, натомість виділялися російська історія і література та слов'янські наріччя.

Спеціалізованого університетського відділення для підготовки вчителів нових мов, які становили значну частку навчальних планів як обох типів класичних (10% і 20% навчального часу), так і реальних (25%) гімназій, на той час не існувало. Разом з закриттям університетських педагогічних курсів у 1867 р. такі відділення зникли з освітнього поля України. Підготовка вчителів до викладання нових мов залишилася функцією історико-філологічних факультетів університетів: у 1865 р. вийшло розпорядження Міністерства народної освіти про те, щоб одна з нових мов (на вибір студента) вивчалася на історико-філологічному факультеті як обов'язкова [147, с. 8]. У такий спосіб держава намагалася певним чином вийти зі скрутного становища з заповненням численних вакансій вчителів нових мов у гімназіях, що почали масово з'являтися після реформи середньої школи 1864 р.

З приводу рівня фахової підготовки майбутніх учителів нових мов підкреслимо, що в університетах нові мови продовжували читати переважно лектори-іноземці (Додаток Б). Методика їх викладання була такою ж, як і для стародавніх мов, не зважаючи на те, що останні вже давно були мовами неіснуючих народів і фактично не використовувалися у практиці суспільного спілкування, а перші рік від року набували все більшого практичного значення для вирішення соціально-економічних завдань держави. Проте допоки головна мета вивчення іноземних мов (стародавніх і нових) полягала лише в характерному для формального типу освіти умінні читати і перекладати тексти, методику навчання стародавніх мов незмінно переносили й на нові мови. Як свідчить наше дослідження, окремих університетських курсів з методики навчання іноземних мов майбутнім учителям не читалося. Використання однакових способів і прийомів навчання при викладанні мов було, на нашу думку,

одним з визначальних чинників відсутності диференціації між відділеннями стародавніх і нових мов у структурі історико-філологічних факультетів.

Проте потреба у розробці педагогічних основ для викладання нових мов уже відчувалася. Вона стала предметом обговорення у педагогічних колах на етапі проектування реформи гімназійної освіти 1864 р., коли постало питання вибору навчальних предметів, що можуть найкращим чином вплинути на освіту й виховання зростаючого покоління. Вже тоді недосконалість методів викладання ІМ відзначалася як суттєва причина неуспішності навчання [5, с. 223-224].

Методична підготовка вчителів нових мов була на початок другої половини ХІХ ст. суто практичною – за зразком практичних занять з мов в університеті. Як про це сказав В. Раушенбах (1971), характеризуючи основні методи викладання “живих” іноземних мов у Європі першої половини ХІХ ст., “оскільки у викладачів нових мов не було науково обробленого лінгвістичного матеріалу, вони мимоволі брали за зразок системи стародавніх мов, які були апробовані з наукової точки зору” [422, с. 57-58]. Подібні міркування з приводу повної залежності методики навчання нових мов від методики латинської мови і її відповідності лінгвістичним концепціями мовознавчої науки того часу знаходимо й у визнаного фахівця у галузі історії методики викладання ІМ І. Рахманова (1947) [426].

Друга половина ХІХ ст. позначилася *зростанням інтересу до нових мов* як з боку суспільства, так і з боку лінгвістів-науковців, які зосередили свою увагу на зіставленні фактів мови в процесі її історичного розвитку, дослідженні морфології і фонетики – мова все більше сприймалася як живий і різноманітний організм. Саме у цей час лінгвісти буквально “відкрили” для себе живе мовлення з його своєрідною вимовою, яка не вкладалася в традиційні буквені формули. Це, в свою чергу, дало поштовх розробці нових методичних ідей у навчанні “живих” західно-європейських мов, які виходили за рамки норм, нав’язаних способом викладання латинської мови.

У вітчизняній періодиці 70-х рр. ХІХ ст. почали з’являтися статті з питань викладання нових мов у середніх навчальних закладах. Однією з перших вийшла стаття М. Фену “О преподавании французского языка в старших классах средних

учебных заведений” (“Педагогический сборник”, 1870). За словами автора, він першим зважився “по-перше, дати хоч якусь точку опори тим з молодих людей, котрі, готуючись до викладацької діяльності, діють, з причини відсутності у нас дидактичних посібників, суто напوماцки; по-друге, викликати людей, знайомих зі справою, на відкрите всебічне обговорення методики новітніх мов” [502, с. 830]. Ця та наступні статті [55; 465] привернули увагу до *необхідності розвести цілі й методи навчання стародавніх і нових мов*, узгодити послідовність викладу матеріалу в шкільних програмах з іноземних і російської мов, підняли питання доцільності обов’язкового вивчення лише однієї нової мови, але більш якісно, а також необхідності підготовки спеціальних вчителів нових мов з тими ж вимогами до них, як і до інших вчителів. До вчителя нових іноземних мов висувалися наступні вимоги: добре володіти російською мовою, щоб робити з учнями не буквальні, а літературні переклади; мати багатогранну філологічну освіту, яка б включала вивчення нових мов у зв’язку з іншими мовами, в тому числі російською (для ведення викладання на порівняльній основі); бути серйозно підготовленими до педагогічної діяльності.

Університетські лектори нових іноземних мов і словесності намагалися узгодити свої програми з правилами для спеціальних іспитів на звання вчителя і вихователя прогімназій і гімназій: опрацьовували мовний матеріал, зокрема граматичний, і здійснювали переклади текстів, орієнтуючись на шкільні підручники з мови і вимоги гімназійного курсу [584, арк. 30-31, 46-46зв.].

Утім, попри намагання історико-філологічних факультетів університетів дати своїм студентам певну підготовку для викладання нових мов, на початок 70-х рр. XIX ст. переважну більшість гімназійних учителів нових мов складали іноземці, що закінчили хоч би середню школу, або склали спеціальний іспит на звання учителя тієї чи іншої мови. “Викладачі нових мов у наших гімназіях, крім надзвичайно рідкісних випадків, всі іноземці за походженням, і в той же час вони, за вельми рідкісним виключенням, володіють далеко не цілком достатнім знанням російської мови”, – підкреслювалося в “Журнале Министерства Народного Просвещения” [465, с. 49-50]. У цій та інших публікаціях наголошувалося, що викладання

нових мов у гімназіях здійснювалося з незначними успіхами. Діти, які вступали до них з певними мовними навичками, не набували там нових знань, а часто і втрачали набуті завдяки домашній освіті практичні уміння.

Проте, як свідчать виявлені нами факти, Міністерство народної освіти продовжувало практику використання іноземців для викладання нових мов. З листопада 1863р. по вересень 1895 р. Вчена рада Міністерства народної освіти розробила кілька проектів педагогічного екстернату і правил складання іспитів для отримання звання вчителя середнього навчального закладу [347, с. 108-109]. Міністерство зобов'язало усіх бажаючих посісти посади викладачів німецької і французької мов довести на іспиті достатні знання з російської мови. Ця вимога була викликана тим, що тогочасна гімназійна програма з іноземних мов містила багато елементів порівняльного мовознавства, які потребували від учителя володіння російською мовою: до неї було введено систематичний і детальний виклад етимології і головних правил синтаксису іноземної мови у порівнянні з російською, а по можливості й з іншими мовами, що викладалися в гімназії [465, с. 45].

Відзначимо, що в середині 1870-х рр. Міністерством народної освіти розглядався проект спеціального навчального закладу для підготовки на противагу іноземцям-носіям мови власних учителів нових мов, які б „знаючи цілком, і теоретично і практично, ту чи іншу з цих мов з її літературою, разом з тим достатньо володіли б і російською мовою для передачі своїх знань учням” [149, с. 28]. Необхідність такого закладу диктувалася, по-перше, зростанням економічно-політичних стосунків з Францією, Німеччиною, Англією, оскільки „у цих народів нам доводиться багато чому вчитися, а для цього перш за все треба знати їх мови, котрі тому й необхідні нам для наших успіхів у справі освіти” [465, с. 47]. По-друге, тенденція запрошувати до викладання іноземців на практиці не виправдовувала себе і мала своїм результатом малоуспішне засвоєння учнями нових іноземних мов майже у всіх навчальних закладах (гімназіях і реальних училищах) – головним чином через незнання іноземними вчителями російської мови, а також нерідко в силу їх недостатньої загальної освіти. Проте далі висловлювання намірів про необхідність „потурбуватися про підготовку *спеціальних* викладачів нових

мов” [149, с. 52] справи не пішли.

У галузі домашньої і приватної освіти, де володіння новими мовами набуло значного поширення, важливим джерелом учителів цих мов були **жіночі інститути, училища й гімназії**. У закритих жіночих середніх навчально-виховних закладах, що існували за кошти дворянських товариств чи приватних осіб, – жіночих інститутах шляхетних дівчат – вивченню нових мов надавалося дуже велике значення. В Україні інститути шляхетних дівчат діяли у Харкові (1812), Полтаві (1818), Одесі (1829), Києві (1833), Керчі (1836) [476, с. 64]. По закінченні інституту випускниці отримували право викладання і звання домашніх наставниць і вчительок [122, с. 10].

Необхідно підкреслити, що жіноча освіта суттєво посприяла заповненню вакансій домашніх учительок іноземних мов власними кадрами замість учителів-іноземців. Так, у матеріалах, виданих до 50-річчя Київського інституту шляхетних панянок (1838-1888), підкреслювалося, що він „дав значний контингент добре вихованих і навчених учительок і виховательок, і тим хоча б частково сприяв витісненню інколи неосвічених іноземок, що панували в нас” [298, с. 473].

З часу відкриття в 1858 р. перших середніх жіночих навчальних закладів Відомством імператриці Марії (маріїнських жіночих училищ, згодом перейменованих у гімназії) вони також стали засобом підготовки дівчат до педагогічної діяльності. Вихованки мали змогу здобути педагогічну освіту на однорічних, а згодом дворічних курсах при училищах з отриманням звання домашньої вчительки чи виховательки. Нові іноземні мови мали пріоритетне значення у підготовці майбутніх домашніх учительок у цих училищах. Після закінчення училища випускниці без складання особливого іспиту отримували звання домашньої вчительки, а після педагогічних курсів – спеціальну педагогічну освіту і звання домашньої наставниці. Популярність іноземних мов як складової домашньої освіти визначила обсяг викладання цієї дисципліни у навчальних планах жіночих гімназій: на французьку мову загалом за весь час навчання відводилося 28 тижневих годин, на німецьку – 23 години. Для порівняння слід вказати, що на російську мову і словесність передбачалося 25 годин, математику – лише 15, географію – 14, а історію – 11 годин

[344, с. 133]. У старших класах викладалася також педагогіка (4 години). Такий навчальний план, затверджений у вигляді експерименту на 3 роки, проіснував з невеликими змінами майже до 1905 р.

Для випускниць жіночих гімназій відомства Міністерства народної освіти (відкритих у 1858 р. як училища, а в 1870 р. перейменованих у гімназії), які бажали отримати звання домашньої вчительки чи наставниці, протягом 8-го року навчання організовувався спеціальний додатковий педагогічний клас, який знайомив з головними положеннями про виховання, а також з методами викладання. Крім того, у 8-му класі вводилася педагогічна практика [185, с. 25]. Кожній учениці 8-го класу надавалося право обирати предмет, з якого вона хотіла б отримати звання домашньої наставниці. Цей предмет слід було вивчати в обсязі, встановленому для чоловічих гімназій. З інших дисциплін у жіночих гімназіях викладалася при майже рівній кількості годин менша сума знань, ніж у чоловічих гімназіях. Обов'язковими для всіх учениць було вивчення педагогіки й дидактики [344, с. 135]. В основу підготовки учениць у педагогічних класах була покладена розроблена в 1870 р. К. Ушинським „Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений”. З 1870 р. додаткові класи для спеціальної педагогічної підготовки почали відкриватися і в жіночих інститутах.

Хоча іноземні мови (французька і німецька) не входили до навчальних планів міністерських жіночих гімназій, на відміну від маріїнських, як обов'язкові, а викладалися за бажанням вихованок і за окрему плату, для виконання функцій домашньої вчительки чи наставниці знання іноземних мов було суттєво важливим. За новими навчальними планами (1874), до курсу жіночих гімназій з метою встановлення єдності у навчальному відношенні між усіма гімназіями було введено стародавні мови як необов'язкові предмети і також лише для того, щоб вихованки жіночих гімназій „могли з користю для себе і для суспільства навчати юнацтво, яке готується до вступу до чоловічих гімназій і прогімназій” [428, с. 569].

У започаткованому завдяки реформі 1864 р. співіснуванні класичних і реальних гімназій, як відображенні політично зумовленої необхідності примирити прихильників формального і матеріального напрямів у розвитку системи середньої освіти,

дуже швидко почала проявлятися фактична нерівноправність цих середніх навчальних закладів. Згідно § 122 гімназійному статуту, випускникам класичних гімназій надавалося право вступу до університетів, а завершення курсу реальної гімназії відкривало шлях лише до спеціальних училищ. У ході шкільних контрреформ 70-80-х років зміцнилася позиція класичної гімназії і зросла протидія поширенню реальної системи освіти. Статут гімназій і прогімназій від 30 липня 1871 р. утвердив статус класичної гімназії як єдиного середнього навчального закладу, випускники якого після складання іспитів на атестат зрілості могли вступати до університетів та інших вищих шкіл. Реальні гімназії, проіснувавши не більше 8 років, скасовувалися. Натомість відкривалися реальні училища.

Стародавні мови, на які у класичних гімназіях відводилося понад 41% навчального часу, проголошувалися стрижневою дисципліною, призначеною розвивати мислення, формувати гнучкість розуму і загальну гуманітарно-філологічну культуру, необхідні для продовження навчання в університеті. Насправді навчальний процес виявився завантаженим формальними граматичними вправами і зубрінням латинських і грецьких вокабул. У викладанні стародавніх мов за новими програмами на перше місце висувалося вивчення граматики. Читання творів стародавніх авторів також підпорядковувалося граматичним цілям. У широкому вжитку були письмові переклади стародавніх текстів і їх заучування. Перед учителями стародавніх мов ставилося завдання вправляння учнів у письмових роботах, а перевірка ними таких робіт заохочувалося за допомогою особливих винагород [428, с. 528]. Тому і в університетах практикування у письмових перекладах з російської мови на стародавні й навпаки складало важливу частину професійної підготовки майбутніх учителів [147; 148].

У шкільних навчальних планах 1872 р. було зацентровано питання про концентрацію навчального курсу навколо стародавніх мов як головних предметів: зокрема, пропонувалося викладання російської граматики узгоджувати з викладанням граматики латинської, а при вивченні стародавньої історії встановлювати зв'язок із стародавніми мовами. Викладання нових мов розпочиналося на рік пізніше за латинську мову і також спиралося на неї: вчителям рекомендувалося звертати

увагу учнів на ті випадки, коли певні мовні явища чи синтаксичні правила співпадали у нових, західноєвропейських мовах і латині, а також пояснювати розбіжності, коли вони з'являлися в процесі опрацювання мовного матеріалу.

Шкільні програми 1877 р. внесли у навчальний процес невеликі зміни, зокрема, було трохи розвантажено матеріал зі стародавніх мов у I і IV класах і дещо зміщені акценти при вивченні французької і німецької мов з граматики на культурознавчий аспект – читання авторів [78, с. 127, 135]. Проте загалом це не пододало перевантаження навчального процесу вивченням класичних мов.

На початок 70-х рр. XIX ст. у зв'язку зі збільшенням кількості гімназій в імперії склалася напружена ситуація з викладачами іноземних мов (стародавніх і нових). Усього на 1 січня 1874 р. у відомстві міністерства народної освіти знаходилося 123 чоловічих гімназій, з них у Харківському учбовому окрузі – 11, у Київському – 11, в Одеському – 10 [378, с. 148-149]. Кількість студентів історико-філологічних факультетів, які навчалися на той період у всіх 8-ми університетах Російської імперії, становила 501 особу – 8% від усієї загальної кількості студентів [149, с. 12]. Цього було зовсім недостатньо, якщо враховувати такі чинники, як відсів студентів, можливість працевлаштування в інших відомствах, необхідність складати спеціальний екзамен з педагогіки для отримання права викладати у середній школі тощо.

Історико-філологічні факультети університетів, університетські педагогічні інститути та педагогічні курси, де у різний час здійснювалася фахова і педагогічна підготовка викладачів стародавніх і нових мов, виявилися не в змозі задовольнити потреби все зростаючої мережі класичних гімназій у вчителів. Для зацікавлення до вступу на факультети, які готували вчителів, розглядалося питання про збільшення стипендіальних сум [149, с. 14]. Траплялося, що після складання відповідних іспитів викладати класичні мови йшли студенти інших відділень історико-філологічних факультетів, зокрема історичного [573, арк. 6].

Не вирішило проблеми нестачі вчителів стародавніх мов, як зазначається у звіті міністра народної освіти за 1873 р., і запрошення у 1866 р. на викладання в гімназіях Російської імперії понад сотні молодих філологів-випускників університетів зі слов'янських земель Австрійської імперії (переважно чехів) [149]. Незабаром після

їх прибуття преса відкрила гостру кампанію проти учителів-чехів, звинувачуючи їх у тому, що вони зі своїм недосконалим знанням російської мови не можуть забезпечити якісний переклад стародавніх творів, утруднюють засвоєння учнями класичних мов і знайомство з літературними і культурними зразками стародавнього світу.

У ході проведення наприкінці 60-х-на початку 70-х років XIX ст. заходів, спрямованих на зміцнення класичної системи освіти і створення навчальних закладів для підготовки вчителів класичних гімназій, було започатковано новий тип вищого навчального закладу – **історико-філологічні інститути**.

Один з таких навчальних закладів було відкрито у 1875 р. у Ніжині – на базі колишньої гімназії вищих наук князя Олександра Безбородька (пізніше ліцею). Статутом Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька кількість казеннокоштных студентів визначалася у розмірі 100 осіб. Обов'язковою умовою вступу було складання іспитів, особливо зі стародавніх мов. При прийомі зверталася увага на те, щоб вступники були здоровими і не мали якихось природних, у тому числі тілесних, недоліків, які могли б завадити працювати вчителем. Викладачами і наставниками вихованців інституту призначалися особи, які закінчили історико-філологічний факультет в одному з імператорських університетів або склали іспит на звання вчителя гімназії зі стародавніх чи нових мов, російської мови й історії. Інститут мав усі права, присвоєні університетам у статтях 125-135 загального університетського статуту [497].

Хоча інститут називався історико-філологічним, до 1882 р. його головною метою була підготовка вчителів-філологів, бо прийому на історичне відділення не велося [447, с. 76]. Особливістю його діяльності з часу заснування було те, що у зв'язку з нагальною потребою забезпечення класичної системи освіти вчителями кожен студент інституту, незалежно від основної обраної спеціальності, повинен був готуватися до викладання латини і грецької мови. В інституті вивчалися: Закон Божий; філософія (логіка, психологія й історія філософії); педагогіка і дидактика; грецька словесність (грецька мова і тлумачення авторів, історія грецької літератури і грецької старовини); римська словесність (латинська мова і тлумачення авторів, історія римської літератури і римської старовини); російська словесність

(історія церковно-слов'янської і російської мов та їх літератури і головні слов'янські наріччя); загальна історія; російська історія; французька і німецька мови. На 1-му і 2-му курсах інституту здійснювалася загальна підготовка, а на 3-му і 4-му – спеціальна педагогічна (теоретична і практична): теоретична – у вигляді курсу історії педагогіки (3-й рік) і так званої "гімназійної педагогіки", практична – викладання і педагогічні спостереження у гімназії, відкритій при інституті.

З наведено вище предметного складу підготовки можна зробити висновок, що *майбутні вчителі класичних мов отримували у цьому вищому навчальному закладі базову філософську освіту, культурологічні й літературознавчі знання, практику зі стародавніх і нових мов, основи теорії та історії педагогіки, практичні викладацькі уміння й навички*. Закінчивши інститут, кожен казеннокоштний випускник мав відпрацювати не менше шести років у відомстві Міністерства народної освіти. Після року практичної роботи вчителем гімназії він міг скласти іспит на ступінь магістра і готуватися до професорської посади.

За враженнями сучасників [110; 124], у початковому періоді свого існування, особливо за часу перебування на посаді директора інституту М. Лавровського, наукове викладання, видавнича діяльність, увага до бібліотечних фондів були поставлені в Ніжинському історико-філологічному інституті “на висоту, гідну давніх і славних традицій попередніх навчальних закладів”. Проте в міру того як кращі наукові сили покидали інститут, “рівень студентських знань і інтенсивність наукової і педагогічної роботи студентів знижувався; кількість тих юнаків, хто вступав до інституту і закінчував курс, падала до мінімуму” [124, с. 39].

Не дивлячись на наявність у Ніжинському історико-філологічному інституті окремої кафедри педагогіки, педагогічна підготовка тут не вирізнялася високою якістю. Викладання теоретичного курсу педагогіки в інституті почалося лише через три роки після його відкриття і не мало, на думку директора інституту М. Скворцова, великого значення у педагогічній справі [344, с. 204]. Як цитував спогади одного з колишніх вихованців факультету С.Сірополко, „історія педагогіки, викладувана за російським перекладом Раумера, була ще більш-менш зрозуміла, але „гимназическая педагогика” являла якусь суміш високохмарних речень, і

студенти дарма що дуже точно записували лекції, нічого не могли зрозуміти в них” [458, с. 269].

Педагогічна практика, яку студенти проходили на IV курсі, була організована дещо краще. Проте її серйозним недоліком було те, що вона не пов’язувалася з науковою підготовкою студентів. Крім того, як вдалося з’ясувати, до 1914 р. у навчальному плані були відсутні систематичні курси з методик окремих предметів.

У новому університетському статуті 1884 р. Міністерство народної освіти зробило ще один крок для заповнення прогалини у викладачах стародавніх мов. Воно *відмінило* здійснений у 60-х рр. *поділ історико-філологічного факультету на три відділення*: історичне, слов’яно-російське і класичне. Натомість у зв’язку з нестачею гімназійних вчителів стародавніх мов основними предметами вивчення для всіх студентів цього факультету протягом чотирьох років університетського курсу стали класична філологія і стародавня філософія. Решта наук розподілялися на дві групи: словесних і історичних наук [428, с. 621].

Аналіз змісту викладання на історико-філологічному факультеті Київського університету за I-е півріччя 1885/86 акад. року [585] засвідчує, що опрацювання і тлумачення творів стародавніх авторів практикувалося при викладанні майже всіх предметів. Наприклад, на практичних заняттях з загального курсу психології орд. професор С. Гогоцький читав і розбирав зі студентами твори Платона й Аристотеля, що стосувалися “душевного життя”; на практичних заняттях екстра-орд. професора О. Козлова з історії філософії вивчалися твори Аристотеля і Декарта; на практичних заняттях з римської історії екстра-орд. професор Ю. Кулаковський знайомив студентів з творами Плавія, Тацита, Лукреція; приват-доц. Т. Кнауер на практичних заняттях з порівняльного мовознавства читав Гомера тощо. Таким чином стародавня словесність виступала в університетському курсі не тільки спеціальним предметом вивчення, але й засобом навчання інших дисциплін.

Педагогічна і методична підготовка вчителів стародавніх мов на факультеті у 80-х рр. XIX ст. не покращилася: аналіз архівних документів свідчить, що ані педагогіка, ані методика викладання іноземних мов в університетах не читалися як окремі навчальні дисципліни.

Тим часом була посилена самостійна робота студентів. Для опрацювання студентами творів стародавніх авторів була введена така форма роботи, як домашнє читання. Воно було обов'язковим для всіх студентів-філологів: вони мали змогу вибрати автора і книгу з числа запропонованих відповідно до своїх інтересів і уподобань [589]. І хоча метою домашнього читання було ближче ознайомлення студентів з літературою, здійснюваний ними змістовний аналіз творів, виявлення характерних особливостей мови і стилю автора сприяли кращому оволодінню мовою. Хоча нерідкими були скарги викладачів на суто механічне виконання цієї роботи, без заглиблення у зміст і розуміння ані того, що читалося, ані питань, які були пов'язані з текстом [590, арк. 2зв., 6, 10].

Слід відзначити також запровадження деякими викладачами на практичних заняттях зі стародавніх мов дискусійних форм роботи. Наприклад, за даними звітів про практичні заняття зі стародавніх мов в університеті св. Володимира в 1887 р., на заняттях з інтерпретації уривків стародавніх творів у приват-доцента А. Сонні один зі студентів, що представляли своє тлумачення твору, виступав референтом, а інший – опонентом [589, арк. 9]. У професора Ю. Кулаковського студенти писали протягом семестру дві роботи: одну – як інтерпретацію тексту, іншу – як рецензію на роботу товариша [589, арк. 3]. Приват-доцент В. Петр, навчаючи критичного розбору стародавніх текстів, давав завдання студентам 5-го семестру написати реферати латинською мовою, зачитування яких разом зі співрефератами (“корефератами”) ставало предметом для бесіди і обговорення спірних питань [589, арк. 2]. Професор Й. Леціус також використовував практику заслуховування виступів референта і корреферента [590, арк. 5]. Практичні заняття з виступами студентів в аудиторії часто називалися семінаріями чи просемінаріями.

Поряд з такими активними формами навчальної роботи значну частину часу на практичних заняттях займали традиційні переклади зв'язних текстів з латинської мови на грецьку, з грецької на латину, з російської на латину і грецьку [619, арк. 1-4 зв.]. Переклади здійснювалися письмово і усно, могли супроводжуватися поясненням граматичних особливостей мови з опорою на латину. Так, грецька мова коментувалася у порівнянні з латинською мовою. Письмові переклади

попередньо перевірялися і виправлялися викладачем, а потім в аудиторії зачитувалися чи записувалися на дошці, повторювалися граматичні правила, що загалом дуже нагадувало шкільну систему навчання.

Дуже швидко здійснена міністерством у 1884 р. реорганізація історико-філологічних факультетів була сприйнята як перетворення університетського курсу в повторення гімназійного і негайно викликала зменшення кількості вступників. Наприклад, на історико-філологічний факультет Харківського університету в 1885 р. вступило 26 студентів, у 1886 р. – 18, у 1887 р. – 10, у 1888 р. – лише 7 [195, с. 305]. Тому пріоритетність класичної філології на історико-філологічних факультетах була нетривалою. У 1889 р. ці факультети *повернулися до колишньої структури*, затвердженої статутом 1863 р. [428, с. 621].

Наприкінці 80-х рр., коли у європейських країнах *посилюється дискусія з приводу дотримання традиції класицизму в освіті*, міністру освіти І. Делянову – рішучому прихильнику класичної системи – стає все важче приховувати той факт, що викладання стародавніх мов у гімназіях відбувається незадовільно і своїми низькими результатами підриває престиж класичної освіти. Панування граматики в їх викладанні, формальне вправлення в письмових перекладах з російської мови на стародавні, зведення уроку до аналізу етимологічних форм і синтаксичних зворотів витіснило з навчання культурологічний компонент, бо залишило на другому плані читання і тлумачення творів стародавніх авторів, знайомство зі стародавніми старожитностями. Випускники гімназій не володіли достатнім запасом слів, не в змозі були розібрати і перекласти новий, невідомий уривок. Як наслідок, знижувався рівень вступників до університетів, зокрема на історико-філологічні факультети.

Тому міністерство було змушене прийняти рішучі міри, і навесні 1889 р. утворило комісію з фахівців стародавніх мов і знавців гімназійного викладання для *перегляду програм гімназій зі стародавніх мов* з дотриманням таких вимог: 1) зберігаючи чинну систему класичної освіти, скоротити і спростити програми без втрати ґрунтовності освіти; 2) зосередити вивчення граматики стародавніх мов у нижчих класах гімназії і відвести більше часу на читання стародавніх авторів у старших класах; 3) полегшити домашню підготовку уроків [428, с. 635].

Нові навчальні плани гімназій 1890-го р. здійснили певний перелом у ставленні до викладання стародавніх мов. По-перше, у них було зменшено кількість годин на стародавні мови: викладання латини було скорочене на 7 годин, а грецької мови – на 3 години у порівнянні з навчальним планом 1871 р. [185, с. 31]. До інших поступок слід віднести також скорочення граматичних вимог: з початку 90-х рр. міністерством були відмінені письмові переклади на латинську і грецьку мови, натомість практикувалися переклади зі стародавніх мов на російську. Була посилена увага до читання творів стародавніх авторів з метою ознайомлення учнів мовою оригіналу з античним світом, на якому ґрунтувалася культура європейських народів. Останні два класи гімназії присвячувалися виключно читанню авторів без будь-яких вправ у перекладі та інших мовних вправ [490, с. 214-224]. На вивчення німецької і французької мов відводилося, як і раніше, по 19 годин і на першому місці також стояло читання авторів, оскільки метою викладання цих мов ставилося вміння розуміти неважкі твори без допомоги словника.

Навчальні плани 1890-го р. фактично ознаменували *початок кінця класичного напрямку гімназійної освіти*, оскільки, за спостереженнями сучасників, поставлене спершу як суто спеціальне, питання про покращення викладання стародавніх мов переросло згодом у принципове питання доцільності збереження класичної системи освіти взагалі [428, с. 638].

Наприкінці 80-х рр. XIX ст. *напругу з забезпеченням гімназій учителями класичних мов було нарешті знято* завдяки історико-філологічним відділенням університетів та історико-філологічним інститутам. Наприклад, за перших 25 років існування історико-філологічного факультету Новоросійського університету (1865 – 1890) його закінчили 276 студентів [458, с. 264]. І вже в наступні роки кількість студентів на факультеті не особливо зростала: 1894/1895 навчальному році зі 128 першокурсників на ньому виявило бажання навчатися лише 10 осіб [548, арк. 6-22]. Ніжинський історико-філологічний інститут за період з 1875 по 1900 рр. випустив 321 учителя [345, с. 145]. Крім того, право викладати у середніх навчальних закладах стародавні мови мали випускники Київської духовної академії.

На кінець XIX ст. *особливої актуальності набуває підготовка вчителів захід-*

ноєвропейських мов у зв'язку з активізацією діяльності нових типів середньої школи – реальних та комерційних училищ, у яких цим мовам надавалося важливе практичне значення. У шестикласних реальних училищах, затверджених Статутом 1872 р., нові мови відносилися до кола загальноосвітніх предметів і займали у навчальному плані друге місце (27 год) після математики (31 год). У результаті змін у статуті реальних училищ (1888) у I-IV класах увага до викладання математики й нових мов ще більше зростала [345, с. 130]. На уроках іноземної мови учні вчилися швидко читати і писати, що було важливо у майбутньому при веденні справ і складанні паперів.

У 1890-х рр. почали поширюватися навчальні заклади комерційного напрямку (комерційні училища), підвідомчі Міністерству фінансів, у яких загальноосвітні цілі поєднувалися з теоретичною і практичною підготовкою, необхідною в галузі торгівлі. Нові іноземні мови складали важливу частину цієї підготовки. Головною метою викладання цих мов у комерційних та інших технічних і професійно спрямованих навчальних закладах було формування в учнів умінь розуміти іноземну мову й висловлюватися нею усно й письмово [304, с. 21].

Таким чином, можемо виділити наступні *результати розбудови державної системи середньої і вищої освіти* протягом ХІХ ст., які сприяли становленню професійної підготовки вчителя іноземної мови:

1. Реалізація потреби у професійній підготовці вчителів іноземних мов на українських землях розпочалася на початку ХІХ ст., разом з відкриттям перших університетів (Харківського в 1805 р. та Київського в 1834 р.), на словесних факультетах яких було започатковано професійну підготовку вчителів класичних мов. У цей період формується бачення змісту професійної підготовки вчителя загалом і вчителя ІМ зокрема. За своїм характером ця підготовка розпочалася як загальноосвітня, академічно-енциклопедична, багатопредметна, недиференційована за фахом в рамках факультету, історико-словесно-культурологічна.

2. Відчутну роль у наданні підготовці вчителів більшої педагогічної спрямованості відіграли трьохрічні педагогічні інститути при університетах. Завдяки ним була посилена практична підготовка майбутніх учителів, хоча достатньої методи-

чної підготовки до викладання вони не отримували через нерозробленість методичної науки і відсутність відповідного навчального курсу.

3. Перша сторінка у професійній підготовці вчителів нових мов (німецької і французької) була відкрита завдяки заснуванню педагогічних курсів на базі університетів (1860-1867), які прийшли на зміну університетським педагогічним інститутам. Серед спеціалізованих напрямів підготовки учителів тут уперше поряд зі стародавніми мовами з'явилися й нові мови. Вони стали важливою віхою у розмежуванні суто наукової і професійно-педагогічної підготовки у змісті університетської освіти.

4. Відсутність власних учителів нових мов призвела до поширення практики навчання дітей європейських мов у гімназіях, удома чи в приватних пансіонах переважно іноземцями-носіями мови, у яких часто була відсутня будь-яка педагогічна підготовка і володіння російською мовою, що в сукупності давало далеко не завжди задовільні результати. Ця практика, з одного боку, окреслила потребу у спеціально підготовлених вчителях нових мов, з іншого – на певний час відсунула її розв'язання у мережі існуючих закладів професійної педагогічної освіти.

5. Проблема підготовки вчителів іноземних мов набула особливої актуальності у зв'язку зі шкільною реформою 1864 р., яка ввела поділ усіх гімназій на класичні і реальні і значно збільшила кількість годин на іноземні мови – стародавні і нові. Стародавні мови стали ключовим навчальним предметом у класичних гімназіях, нові мови були пріоритетними у реальних гімназіях.

6. Зростання потреби у вчителях стародавніх мов і необхідність підвищити якість їх фахової підготовки призвело до звуження спеціалізації освітнього курсу на історико-філологічних факультетах університетів шляхом виділення в їх структурі трьох відділень, у тому числі класичного (1863).

7. Підготовка вчителів до викладання нових мов залишалася неофіційною функцією історико-філологічних факультетів університетів – без виділення окремого відділення – завдяки наданню Міністерством народної освіти можливості студентам історико-філологічного факультету вивчати одну з нових мов (на вибір) як обов'язкову і отримати право на її викладання після спеціального іспиту.

8. Навчання нових мов протягом XIX ст. відбувалося за зразком методичних прийомів, які утвердилися у викладанні стародавніх мов в університетах і гімназіях і будувалося на перекладах текстів, вивченні граматики, читанні й розборі прозових і поетичних літературних творів. Лише завдяки розвиткові лінгвістичних досліджень на початку 70-х рр. XIX ст. (особливо у галузі звукового аспекту мови) розпочалася розробка нових методичних ідей у галузі навчання іноземної мови, спрямованих на розвиток усного мовлення.

9. Зміцнення позицій класичної гімназії в ході шкільних контрреформ 70-80-х років викликало різке загострення проблеми забезпечення гімназій необхідною кількістю вчителів стародавніх мов і спонукало до відкриття перших спеціальних навчальних закладів для підготовки таких учителів – історико-філологічних інститутів.

10. Напруга із забезпеченням гімназій учителями класичних мов була, нарешті, послаблена наприкінці 80-х рр. XIX ст. Проте їхня професійна підготовка не зазнала суттєвих якісних змін. Як і раніше, увага надавалася переважно лінгвістичній підготовці, методика викладання іноземних мов до кінця XIX ст. як в Росії, так і в інших країнах світу взагалі не була ще оформлена як наука, а розглядалася радше як індивідуальне мистецтво вчителя.

2.2. Відкриття романо-германських відділень у системі університетської освіти

У XX-те століття освітня система Російської імперії ввійшла у розпал кризи класичного напрямку в системі середньої освіти, що почалася у 1890-х рр. і продовжувала поглиблюватися в умовах загострення протистояння змісту й цілей формальної й матеріальної освіти. Класична гімназія, сконцентрована навколо вивчення стародавніх мов, входила у все більше протиріччя з потребами господарського, культурного і соціального розвитку суспільства. Зростало незадоволення серед педагогів і батьків. Міністр освіти М. Боголепов у своєму циркулярі від 8 липня 1899 р. був змушений визнати „надмірне переважання стародавніх мов” і „неправильну постановку їх викладання, через яку не досягається мета класичної освіти, попри відведену на ці мови значну кількість годин” [428, с. 711]. Тоді ж

міністр оголосив про скликання в Петербурзі комісії, яка повинна була готувати реформу середньої школи. Перед нею було поставлено завдання з'ясувати недоліки і запропонувати засоби їх усунення при умові збереження класичної гімназії і реального училища як двох головних типів середньої школи в Росії. Наради, проведені в багатьох шкільних округах, залучені до перевірки стану справ провідні вчені, університетська професура засвідчили той факт, що класична гімназія не виправдала покладених на неї надій і затрачених зусиль. Як зазначалося у попередньому підрозділі, поставлене ще у 90-х рр. XIX ст. спочатку як суто спеціальне питання про покращення викладання стародавніх мов перетворилося на загальне питання подальшого збереження класичної системи освіти [428, с. 638].

Не чекаючи на законодавче вирішення питання про реформу середньої школи, міністр Боголепов був змушений застосувати певні часткові заходи, які були в його владі, для зменшення напруги, викликаной засиллям класичних мов: з 1-го серпня 1900 р. у гімназіях були скасовані письмові іспити зі стародавніх мов і складені нові навчальні плани, де ще більше скорочувалося вивчення граматики, а головна увага зверталася на читання авторів [428, с. 714]. З початку 1901/02 навч. року було відмінено викладання латини у I і II класах, а грецької мови – у III і IV класах гімназії. Грецька мова перестала бути обов'язковим шкільним предметом. Від того часу розпочалося неухильне її витіснення з гімназій. У середовищі викладачів стародавніх мов цей факт був сприйнятий як серйозний удар по класичній школі, оскільки грецька мова, на їх думку, мала для Росії більше культурно-історичне значення, ніж латина [491, с. 134]. В Україні кількість учнів у гімназіях з грецькою мовою також неухильно зменшувалась (Додаток В.1).

Ці зміни відобразилися на вимогах до вступників на історико-філологічні факультети університетів, де готувалися вчителі стародавніх мов. Абітурієнти, які вивчали у середній школі дві стародавні мови, приймалися на всі факультети університету без іспитів, а ті, хто вивчав лише латину, мусили при вступі на історико-філологічний факультет складати іспит з грецької мови. Прийом до університетів осіб, які не вивчали стародавні мови, мав відбуватися на підставі правил і програм, розроблених відповідними факультетами і затверджених міністром на-

родної освіти [345, с. 18].

Разом зі зменшенням кількості гімназій з двома стародавніми мовами і усуненням грецької мови з числа обов'язкових предметів відбулося скорочення і кількості студентів історико-філологічних факультетів, що бажали спеціалізуватися на класичних мовах. Наприклад, у Харківському університеті відбулося "повне зменшення фахівців на класичному відділенні факультету", яке у цифровому вираженні виглядало наступним чином: у 1900 р. при загальній кількості студентів факультету в 39-42 особи (в осінньому та весняному семестрах) на старших курсах навчалося 2 студенти-"класики", в 1901 р. - при загальній кількості 40-48 осіб – лише 1 "класик", у 1902 – при загальній кількості 37-36 осіб – 1 "класик", у 1903 –з 50-57 студентів – 1 "класик", а в 1904 р. на старших курсах не було вже жодного студента класичного відділення [152, с. 40-41]. У Ніжинському історико-філологічному інституті кількість студентів класичного відділення протягом першого десятиліття XX ст. коливалася в межах 2-3 осіб на курсі, а в 1910-1911 навчальному році на III і IV курсах не було жодного студента-класика [124, с. 43].

Серед випускників гімназій все більшої популярності почали набувати технічні навчальні заклади, про що свідчать дані звітів міністра народної освіти та попечителя Київського учбового округу щодо пріоритетності певних наукових галузей серед випускників чоловічих гімназій та педагогічних класів жіночих гімназій [338-340] (Додаток В.2). За свідченнями сучасників, траплялося, що з 45 випускників класичної гімназії філологічний напрямок обирали 2-3 [490, с. 84].

У Харкові, Одесі на початок другого десятиріччя XX ст. взагалі зникли класичні гімназії з двома стародавніми мовами [490, с. 85], що значно знижувало як кількість потенційних студентів історико-філологічних факультетів, так і рівень їх довузівських знань й успішність проходження вузівського курсу стародавніх мов. Про це красномовно свідчать звіти про практичні заняття зі стародавніх мов в університетах, де через неспроможність студентів справитися з перекладами класичних творів з грецької на латинську мову їх доводилося замінити перекладами з російської мови на латину [591, арк. 6-6а].

Паралельно з падінням суспільної значимості й популярності стародавніх мов

зростало значення нових мов, особливо англійської, у змісті шкільної освіти. У цьому зв'язку доречно зазначити, що англійська мова до початку XX ст. не входила до складу найбільш поширених у шкільному чи вузівському навчальному процесі мов. За даними відомого фахівця у галузі викладання іноземних мов І. Грузинської (1938), у Росії англійська мова у дореволюційній школі майже не викладалася. Єдиним навчальним закладом, до програми якого з 1911 р. планомірно ввійшла англійська мова, були комерційні училища [94, с. 52]. Кількість годин на вивчення нових мов у них була більшою, ніж у гімназіях, а система викладання – більш практично спрямованою на оволодіння навичками мовлення і розуміння текстів. Проведений нами аналіз звітів попечителя Київського учбового округу за різні роки (1908, 1911, 1916) дозволив встановити, що у реальних училищах і гімназіях України (як чоловічих, так і жіночих) викладання англійської мови почало практикуватися раніше, ніж вважала І. Грузинська, хоча й розглядалося воно як відступ від статуту та таблиці тижневих уроків [338-340].

В умовах назрілої потреби у реформуванні змісту середньої освіти посилення викладання нових мов розглядалося міністром Боголеповим як один із засобів зближення реального й класичного освітніх напрямів [428, с. 713]. Відповідно, проблема професійної підготовки власних учителів нових мов, вирішення якої неодноразово відкладалося у минулому, набувала критичної гостроти. До цього часу ні від університетських, ні від гімназійних викладачів нових мов не вимагалася спеціальної вищої освіти. Для отримання звання вчителя з правом викладання іноземної мови достатньо було скласти іспит в іспитовій комісії при учбовому окрузі. У вищих навчальних закладах Росії майже не було романо-германських відділень, а історико-філологічні факультети університетів “у масі своїй не були пристосовані для підготовки вчителів нових іноземних мов” [305, с. 21].

При цьому слід підкреслити, що у випадку, коли посади викладачів нових мов посідали ті випускники університетів, які отримували спеціальну філологічну освіту в галузі нових мов (зокрема при відкритому ще в середині 1880-х рр. романо-германському відділенні при С.-Петербурзькому університеті), якість викладання була значно вищою. Оцінюючи практику викладання ними нових мов, про-

фесор кафедри західноєвропейської літератури Київського університету св. Володимира М. Дашкевич у листі до історико-філологічного факультету (1900) писав, що " в нашому університеті викладання цих мов значно підвищилося з того часу, як посади лекторів представлені тими, хто прослухав курс романо-германського відділення, що існує при Санкт-Петербурзькому університеті" [577, арк. 13в.]. Отже, відкриття спеціальних відділень при університетах чи окремих вищих навчальних закладів для підготовки фахівців у галузі нових мов – "неофілологів" – ставало нагальною вимогою часу.

Сам термін "неофілологічний" виник у так званий "період реформи" ("Reformbewegung" [94, с. 18]) у навчанні іноземних мов, започаткований у 80-х роках ХІХ ст. у Німеччині та Франції у зв'язку з необхідністю акцентувати відмінність нового підходу до викладання "живих" мов від традиційних перекладних методів навчання стародавніх мов. Закріпленню цього терміну в науковому обігу посприяла назва наукового товариства професорів університетів і викладачів нових мов у середніх навчальних закладах Німеччини – "Союз неофілологів Німеччини" (1886) – і ціла низка щорічних з'їздів неофілологів (Ганновер 1886, Франкфурт-на-Майні 1887, Дрезден 1888 і т.д.), на яких почалося обговорення актуальних питань методики навчання саме нових мов та підготовки фахівців з цих мов [484].

Власне, перші спроби поставити питання організації неофілологічних відділень в університетах України були здійснені ще в останній чверті ХІХ ст. У Харківському університеті розробка проекту романо-германського відділення при історико-філологічному факультеті розпочалася наприкінці ХІХ ст., з приводу чого на засіданні 2-го травня 1889 р. було відзначено, що „факультет абсолютно поділяє думку укладачів проекту – підвищити вчений ценз викладачів нових мов у середньо-навчальних закладах і вважає за можливе заснувати назване [романо-германське] відділення і при Харківському університеті” [152, с. 148-149]. Забезпеченість факультету необхідними викладачами була оцінена як достатня. Проте на практиці до цього проекту повернулися лише через 10 років, коли усталена організація факультетського викладання була визнана мало відповідною стану і практичним потребам історико-філологічної науки й освіти.

Наприкінці 90-х рр. професором **Харківського університету** М. Халанським було запропоновано **проект відділення романської і германської філології** (неофілологічного, як його назвав автор) [567, арк. 1-9], завданням якого було: “по-перше, сприяти ґрунтовному вивченню мов і літератур германських і романських народів особами, що обрали цю область філологічних знань предметом спеціальних занять; по-друге, готувати кандидатів на посаду викладачів нових мов у середніх навчальних закладах” [567, арк. 1]. Важливою особливістю проекту було визнання за новими іноземними мовами ролі, рівноцінної стародавнім мовам. “Реформа середньої школи, що нині проводиться в життя, – писав М. Халанський, – створює потребу в науково освічених і практично підготовлених викладачах нових мов, яким доведеться у майбутньому на практиці виконати ту роль, яка в класичних гімназіях призначається для вчителя стародавніх мов” [567, арк. 6]. На засіданні факультету 18 жовтня 1901 р. було вироблено і передано до міністерства детальний проект заснування для студентів-філологів спеціального відділення – романо-германської філології – з розподілом його на а) романський і б) германський підвідділи [152, с.12]. Проте вирішення питання знову було відкладено на кілька років до виділення асигнувань на організацію нового відділення.

У цьому проекті була продовжена університетська традиція розподілу підготовки на **загальну філологічну і спеціальну** з романської чи германської філології, а також на **теоретичну й практичну**. Протягом перших двох років навчання студентам-неофілологам пропонувалися загальні курси нарівні з класичними й слов'яно-російськими філологами, але з більшою, порівняно з ними, кількістю обов'язкових занять з нових мов: по 2 додаткових години теоретичних і практичних занять з німецької і французької мови кожного року, а з 3-го семестру - 2 години англійської мови. З 5-го семестру розпочинався двохрічний курс на спеціальному романо-германському відділенні з біфуркацією на два підвідділи: а) романський і б) германський. Спеціальна підготовка студентів 3-го та 4-го курсів полягала у посиленому вивченні романських/германських нарід, історії французької/німецької мови та історії західноєвропейської літератури. Пропонувалося також відкрити окрему кафедру германо-романської філології. Розподіл предметів викладання за курсами у про-

екті подано в таблиці 2.2 [567, арк. 2 зв.-3].

Задля досягнення найкращої підготовки кандидатів на викладацькі посади з нових мов пропонувалося особливу увагу звертати на практичні заняття з мови.

Проект навчального плану романо-германського відділення історико-філологічного факультету Харківського університету

Предмети викладання на курсах	Кількість годин на курсах					
	I	II	III		IV	
			Ром. від.	Герм. від.	Ром. від.	Герм. від.
А. Загальні курси						
Психологія	2					
Історія філософії		2				
Теорія словесності	2					
Слав'янознавство	2	2				
Російська література	2					
Історія російської мови		2				
Історія західної літератури	4	4				
Загальна історія	2	2				
Вступ до порівняльного мовознавства	1					
Пропедевтика германських і романських наріч		1				
Латинська мова (елементарний курс)	2					
Латинська мова (для тих, хто продовжує навчання)	2	4				
Елементарний курс німецької мови	2	2				
Елементарний курс французької мови	2	2				
Практичні заняття з нових мов	4	4				
Англійська мова		2				
В. Спеціальні курси						
Західні літератури			6	6	6	6
Порівняльна фонетика і морфологія романських/ германських мов			2	2		
Порівняльний синтаксис романських/ германських мов					2	2
Вищий курс французької/ німецької мови			2	2	2	2
Курс давньофранцузького та провансальського наріч			2		2	
Курс давньогерманських наріч				2		2
Італійська мова			2		2	
Іспанська мова			2		2	
Англійська мова				2		4
Практичні заняття з нових мов			2	4	2	2
Педагогіка					2	2

А з метою підвищення рівня практичного засвоєння мов бажаним було читання теоретичних курсів відповідною іноземною мовою і відрядження студентів, що прослухали повний курс романо-германського відділення і задовільно витримали іспит з предмету спеціалізації, за кордон терміном на 1 рік.

Ще однією особливістю запропонованого проекту було поєднання предметно-наукової і професійної підготовки майбутніх учителів-неофілологів. У ньому стверджувалася необхідність підготовки викладачів нових іноземних мов для середніх навчальних закладів виключно в умовах університету, на тій підставі що лише він може дати достатньо широку освіту і підготувати викладача так, щоб він зумів ширше подивитися на свої вчительські та виховательські функції і активніше “відгукуватися на потреби життя”. Одночасно висловлювалися сумніви у доцільності заснування спеціального неофілологічного інституту [567, арк. 6-6 зв.].

Ідея виключної ролі університетів у підготовці педагогічних кадрів, закладена в проекті, була повністю співзвучною поглядам комісії з реформи вищої школи, яка у 1902 р. скликала спеціальну підкомісію для розробки головних положень щодо покращення професійно-педагогічної підготовки вчителів у системі університетської освіти. Нею було відзначено, що університети мають усі засоби для загальної наукової підготовки у тому обсязі, який є необхідним для майбутнього викладача середньої школи, а також цілком можуть взяти на себе теоретичну педагогічну підготовку, яка повинна ввести молоду людину, що спеціалізується в певні галузі наук, у сферу наступної навчальної діяльності. Звідси – висновок, що тільки університети та навчальні заклади університетського типу мають стати тими закладами, де б відбувалася підготовка педагогів.

Для теоретичної педагогічної підготовки вчителя комісія запропонувала включити до навчальних планів університетів нові професійно спрямовані курси, які раніше не читалися: історію та теорію педагогіки, методики окремих предметів і шкільну гігієну. Рекомендувалося також створювати при університетах лабораторії і кабінети, пристосовані для інтересів викладання певних дисциплін у середній школі. Що стосувалося практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів, то підкомісія заперечувала можливість її здійснення в системі університет-

ської освіти шляхом організації окремої зразкової гімназії [561, арк. 14-21]. Натомість майбутнім педагогам пропонувалося здобувати майстерність у ході власної викладацької діяльності в навчальних закладах після закінчення університету. З усіх висловлених комісією пропозицій було здійснено лише включення в 1904 р. до навчального плану кафедри філософії курсу педагогіки [68, с. 532].

Паралельно з роботою міністерської комісії часткове реформування системи підготовки вчителя здійснювалося і в окремих університетах, у тому числі в галузі підготовки вчителів нових мов. Так, у листопаді 1900р. професор **Київського університету** М. Дашкевич звернувся до історико-філологічного факультету з листом-проханням відновити спроби, вперше зроблені ще в 1892 р., щодо утворення **романо-германського відділення** [577, арк. 1]. Пропозиція професора Дашкевича була підтримана історико-філологічним факультетом університету. Декан факультету проф. В. Флоренський у своєму листі до ректора університету звернувся з проханням направити відповідне клопотання до Міністерства народної освіти. При цьому він посилався на відкриття романо-германського відділу в С.-Петербурзькому університеті, що, на думку факультету, містило в собі “визнання того факту, що галузь германо-романської філології як наука або як цикл наук настільки розвинулась і зміцнилась у нинішній час, що вона може і повинна являти собою спеціальність” [577, арк. 5-5зв.]. Він також підкреслював, що заснування романо-германського відділення вивело б цю галузь наукових знань з того положення, коли вона є обмеженою завузьким для неї колом факультетських навчальних предметів. А саме існування такого відділення йшло б назустріч “живій і нагальній потребі нашої середньої школи у викладачах нових мов” [577, арк. 5-5зв.]. У своєму баченні причин тогочасних низьких результатів вивчення нових іноземних мов у гімназіях він був одностайним з більшістю своїх сучасників, пов’язуючи ці причини з існуючою “приреченістю” школи обирати вчителів з “випадкового контингенту іноземців”, які переважно мало знайомі з російською мовою і майже завжди не мають жодної наукової освіти. Разом з обґрунтуванням необхідності відкриття романо-германського відділення М. Дашкевич подав також зразковий план розподілу спеціальних лекцій, який подано в таблиці 2.3 [577, арк. 2].

Таблиця 2.3

План-проект розподілу спеціальних лекцій на романо-германському відділенні історико-філологічного факультету університету св. Володимира

Спеціальні предмети викладання	Кількість годин на семестр			
	V	VI	VII	VIII
Відділ романської філології				
Вступ до романської філології	2			
Практичні вправи з романської філології				2
Переклад, розбір і вивчення пам'яток давньофранцузької літератури	2			
Пояснення пам'яток французької літератури XVI-XVII ст.			2	
Давньофранцузьке наріччя		1		
Давньофранцузька граматики		1		
Переклад, розбір і вивчення пам'яток провансальської літератури	1			
Провансальське наріччя		1		
Порівняльна граматики романських наріч			1	
Пам'ятки італійської літератури XVII ст.			2	
Критика середньовічних романських текстів				1
Спеціальний курс	2	2	1	1
Загальний курс історії західноєвропейської літератури	3	3		
Загальний курс історії західноєвропейської літератури і методики викладання нових мов			4	4
Відділ германської філології				
Вступ до германської філології і зовнішньої історії германських наріч	1			
Практичні вправи з германської філології				2
Готська мова	2			
Mittelhochdeutsch	2	2		
Althochdeutsch			1	
Стародавньопівнічні пам'ятки			2	
Англосаксонська мова		1		
Середньоанглійські пам'ятки й англійська література XVI ст.			2	
Шекспір				2
Історія німецької мови			2	
Історія англійської мови				1
Спеціальний курс	2	2	2	2
Загальний курс історії західноєвропейської літератури	3	3		
Загальний курс історії західноєвропейської літератури і методики викладання нових мов			4	4

Крім зазначених у таблиці предметів, студентам цих відділів надавалась також можливість слухати деякі з навчальних курсів слов'яно-російського, історичного і класичного відділень. Викладання спеціальних предметів покладалося на професорів кафедри історії західноєвропейських літератур, або пропонувалося як більш бажане виділити одну ординатуру і одну екстраординатуру для окремої кафедри романо-германської філології [577, арк. 3].

У відповіді попечителя Київського учбового округу на клопотання ректора університету (вересень 1901 р.) говорилося, що з огляду на майбутню реформу усіх університетів є недоцільним перетворення історико-філологічного факультету лише в одному з університетів [577, арк. 6]. Проте у 1902 р. Київський університет таки взявся за практичне вирішення питання. Спеціальна комісія, створена на історико-філологічному факультеті університету в складі професорів Ю. Кулаковського, І. Іконнікова, М. Бубнова, переглянула навчальні плани факультету з метою внесення в них необхідних змін. Головною принциповою вимогою комісії було посилення спеціалізації факультетського курсу і поділ його на більшу кількість відділень. Виходячи з того, що факультет повинен давати не загальну, а спеціальну освіту, пропонувалося поділити його на п'ять відділень (філософське, слов'яно-російське, історичне, класичне і романо-германське) і на кожному відділенні скласти свій навчальний план, “достатньо гнучкий і рухливий, щоб допускати можливість подрібнення спеціалізації в межах кожного відділу, відповідно до розумового напрямку і особистих схильностей студентів” [620, арк. 11]. До навчального плану ставилася вимога мати достатню визначеність і послідовність навчальних предметів, щоб надати студентам можливість з першого року перебування в університеті зорієнтуватися у змісті наступного навчання і впевнитися у своєму виборі тієї чи іншої спеціальності. Наступні три роки мали присвячуватися спеціальним заняттям в обраній галузі за окремою схемою. Таким чином, за матеріалами доповіді комісії [620] можемо зробити висновок, що *у змісті історико-філологічної університетської освіти назрівала необхідність її звуження і більш конкретної спеціалізації*.

Вперше для підготовки фахівців на класичному і романо-германському відді-

леннях пропонувалися різні навчальні плани. Так, **план класичного відділення** допускав можливість спеціалізації з 1) чистої філології, 2) історії, 3) археології. Тому окремо виділялися предмети загальні і спеціальні для всіх трьох груп. **Обов'язковими загальними** предметами були: грецькі і латинські автори, історія стародавньої філософії, історія стародавнього мистецтва, історія грецької літератури, історія римської літератури, історія Риму й Греції, грецькі й римські державні старожитності, побутові старожитності римські й грецькі, міфологія. Зі **спеціальних предметів** для групи "чиста філологія" пропонувалися: грецька й латинська етимологія й діалекти, грецький і латинський синтаксис, метрика, порівняльна граматики (Додаток Д.1, Д.2). Крім того, протягом усіх трьох років обов'язковою була участь у філологічному семінарії по 4 години в тиждень.

Для **романо-германського відділення** виділялися наступні групи предметів:

А.: вступ до романської філології; переклад, розбір і тлумачення стародавніх пам'яток давньофранцузької мови; переклад, розбір і тлумачення стародавніх пам'яток провансальської літератури; давньофранцузькі тексти; провансальські тексти; давньофранцузька граматики; тлумачення пам'яток французької літератури XVI-XVII ст.; пам'ятки італійської літератури XIII ст.; порівняльна граматики романських наріч; критика середньовічних романських текстів.

В.: готська мова (граматики, переклад, розбір і тлумачення пам'яток); середньовірнонімецька мова (Mittelhochdeutsch) (граматики, переклад, розбір і тлумачення пам'яток); давні північні пам'ятки; давньовірнонімецька мова (Althochdeutsch); англо-саксонська мова; середньоанглійські пам'ятки й англійська література XVI ст.; історія німецької мови; Шекспір; історія англійської мови.

С.: загальний курс історії західноєвропейських літератур (2 курси по 4 год) і спеціальні курси (2 курси по 2 год).

Крім того, на кожному курсі передбачалися практичні заняття (розбір студентських робіт) загальною кількістю 46 год (по 15 чи 16 годин в семестр) [620, арк. 14-15]. Розподіл предметів за семестрами подано у Додатку Д.3.

Фактично, в основу навчального плану для романо-германського відділення було покладено проект професора М. Дашкевича (див. табл. 2.3), у якому була по-

силена увага до фахових наукових знань у змісті підготовки учителів нових мов.

Факультетська комісія висловилася також з приводу практичної педагогічної підготовки майбутніх вчителів. На її думку, цю підготовку слід було винести за межі університетського курсу і покласти на Міністерство народної освіти і на особисту ініціативу тих випускників університету, котрі бажали присвятити себе викладанню. Зокрема, у доповіді комісії зазначалося, що університетський диплом сам по собі не повинен давати права на вчительську діяльність, а тільки випускати кандидатів на таку діяльність, які мусять пройти курс у спеціальних педагогічних семінаріях, створених міністерством. Навчальний план таких семінарій мав складатися міністерством незалежно від університетського курсу і діючих на факультеті програм. Ті ж зі студентів університету, хто планував стати вчителем, мали самостійно за період свого навчання “пристосувати” свої заняття до вимог майбутнього вчительського іспиту в урядовій комісії [620, арк.16 зв.].

Таким чином, можна зробити висновок, що в середовищі університетської професури набувала все більшого поширення думка, що основу підготовки вчителя в університеті має складати фахова наука, а педагогічні вміння мають набуватися самостійно в ході індивідуальної практичної діяльності. Тому можна стверджувати, що *педагогічна підготовка майбутніх учителів нових мов в університетах мала обмежений з погляду практичних умінь характер*.

Вся подальша практика університетського навчання, розглянута в межах визначеного підрозділом хронологічного періоду, засвідчує реалізацію саме цієї тенденції, як це можна прослідкувати на прикладі університету св. Володимира. Недивлячись на те, що ще в проекті проф. Дашкевича, згаданому вище, “цілком доречним” вважалося включення в останні семестри романо-германського відділення курсу методики викладання нових мов (1 год на тиждень) [577, арк. 1зв.], розклади лекцій на історико-філологічному факультеті університету до самого 1917/1918 н. р. такого курсу не містили. Відсутньою була також будь-яка педагогічна практика як форма підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Протягом усього цього періоду не було створено і окремої кафедри романо-германської філології, що підтверджує склад кафедр історико-філологічного факу-

льтету університету за 1916 р. [579, арк. 3-6]. У період з 1901 р. по 1916 р. до складу факультету незмінно входило 10 кафедр: 1) філософії, 2) класичної філософії, 3) порівняльного мовознавства і санскритської мови, 4) російської мови і російської літератури, 5) слов'янської філології, 6) всесвітньої історії, 7) російської історії, 8) історії західноєвропейської літератури, 9) історії церкви, 10) теорії й історії мистецтва [576, арк. 2-4, 27-30; 579, арк. 3-6, 17-20].

Мало інформації міститься серед архівних матеріалів університету про практичні заняття з нових мов. Відомо, що в 1901/02 акад. році на історико-філологічному факультеті читалися французька (лектор де-ла-Барт), німецька (лектор Бруненек), англійська (лектор Сміт) й італійська (лектор Гливенко) мови – по 4 год на тиждень [575, арк. 130, 141, 171, 179]. Проте серед звітів викладачів факультету про зміст практичних занять у вказаному році дані про заняття з цих мов відсутні [591, арк. 5]. Можна тільки припустити, що вони традиційно проводилися за зразком практичних занять з латинської чи грецької мов, які, як і раніше, присвячувалися інтерпретації творів римських чи грецьких авторів, перекладам з грецької мови на латинську або (через дуже слабкі знання студентів) перекладам зі стародавніх мов на російську [586, арк. 5зв.; 591, арк. 6-6а].

З аналізу архівних матеріалів можна зробити висновок, що попри міністерські зволікання з відкриттям в університетах романо-германських відділень, у Київському університеті вже в 1901/1902 н. р. діяв романо-германський семінарій, де студентами писалися і розглядалися роботи за творами західноєвропейської літератури [591, арк. 5]. На розбір цих робіт відводилася частина практичних занять з історії західноєвропейської літератури (проф. Дашкевич). Інша частина практичних занять присвячувалась перекладу вибраних творів і уривків з літературних пам'яток VIII-XIII ст. Розклад лекцій історико-філологічного факультету на осіннє і весняне півріччя 1901/1902 н. р., складений загалом відповідно до переліку предметів, встановленого ще Статутом 1884 р., не демонструє якихось інших суттєвих інновацій задля посилення наукового забезпечення підготовки з романо-германської філології (Додатки Д.1., Д.2.).

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів у цьому нав-

чальному році здійснювалася завдяки лекціям проф. Г. Челпанова з теорії пізнання (1 год) та практичним заняттям з психології (2 год) [575, арк. 130, 141, 171, 179]. Для практичних занять з психології ним використовувалася психологічна семінарія (заснована ще в грудні 1897 р. за поданням професорів Гілярова й Челпанова [68, с. 248]), яка входила до складу навчально-допоміжних закладів при університеті [578, арк. 3]. Судячи з тем доповідей студентів, зачитаних на заняттях семінарії в 1904 р., вони носили яскраво виражену філософську спрямованість [586, арк. 7]. З весняного півріччя 1905 р. в університеті розпочалося викладання педагогіки (ордин. проф. Гіляров) [592, арк. 1-9]. Історико-філологічний факультет одержав право затвердити програму викладання і організовувати іспити з цього предмета у факультетських комісіях для всіх бажаючих з числа студентів. Особам, що успішно витримали іспит, видавалося спеціальне посвідчення [592, арк. 9].

З червня 1906 р. в університетах замість курсової була запроваджена предметна система навчання, запропоновані професорами університету для кожного навчального семестру дисципліни відвідувалися одночасно студентами різних спеціальностей і семестрів, які самі для себе обирали навчальний план і записувалися на прослуховування тих предметів, оцінки з яких вони хотіли мати в університетських випускних свідоцтвах (дипломах) [319, с. 57-58]. Відповідно до навчального плану історико-філологічних факультетів 1906 р. та виданих 12 липня 1906 р. Міністерством народної освіти правил про зарахування півріч, до складу цих факультетів офіційно увійшло романо-германське відділення.

Аналіз організації навчального процесу на історико-філологічному факультеті Київського університету свідчить, що з часу відкриття романо-германського відділення і до 1917 рр. не всі з передбачених у проекті цього відділення заходів вдалося реалізувати. Зокрема, спеціалізація студентів за відділеннями продовжувала здійснюватися не після першого року навчання, а лише на старших роках навчання [586, арк. 5 зв.]. На 1909 р. таких відділень було не 5, як планувалося, а 4: класичне, слов'яно-російське, історичне й романо-германське. Причому в межах кожного з них передбачалося подальше звуження спеціалізації. Романо-германське відділення, наприклад, розпадалося на 3 спеціальності: германську філологію, романську

філологію і порівняльне мовознавство [48, с.4]. Підготовка студентів перших років навчання так само, як і раніше, носила загальний історико-філологічний характер.

Не всі з запланованих фахових предметів були розроблені як навчальні курси. До таких, що на початковому етапі читалися постійно, відносилися предмети, які здавна викладалися на відділеннях класичної філології і були перенесені в зміст підготовки неофілологів, а саме: історія західноєвропейської літератури, порівняльне мовознавство, порівняльна граматики індо-європейських мов, готська мова, санскрит.

У викладанні спеціальних предметів у період розгортання діяльності романо-германських відділень відчувалася нестача відповідно підготовлених викладачів. Частково ця проблема вирішувалася шляхом відрядження молодих наукових кадрів для навчання за кордон. Так, протягом 1904-1905 рр. магістр І. Шаровольський прослухав ряд курсів з германської і романської філології в Лейпцизькому університеті для підготовки до наступного викладання лінгвістичних та історико-літературних дисциплін в університеті св. Володимира [592, арк. 88 зв.-128 зв.]. У 1907 р. він замінив проф. М. Дашкевича на посаді лектора курсу історії західноєвропейських літератур [330, с. 6]. Згодом, у 1910-1917 рр. проф. І. Шаровольський викладав для студентів романо-германського відділення систематичні курси історичної граматики німецької і французької мов, граматики англійської мови, порівняльної граматики романських мов, вступу до германської і романської філології, історії західноєвропейської літератури і вів практичні заняття з романо-германської філології [599-603; 609]. У 1907-1908 рр. штат факультету поповнився викладачем романської філології (приват-доц. Євлахов), лекторами англійської (К. Раммат) та італійської мов (А. Бартоломуччі) [330; 331]. Інші нові мови (6 год на тиждень кожна) викладали іноземці-носії мови: лектори Бруненек (німецька мова) та Шовен (французька).

У ці роки на відділенні збільшилася кількість мовних, культуро- і країнознавчих курсів, які сприяли розвитку у майбутніх фахівців лінгвістичних і соціокультурних знань: вступ до порівняльного мовознавства, порівняльна граматики індоєвропейських мов (лекції і практичні заняття), давньо-верхньо-німецька мова, зендська мова (проф. Кнауер); індоєвропейські старожитності (прив.-доц. Калинович); історія

провансальської літератури, стародавній французький епос (прив.-доц. Савченко); практичні заняття з історії Німеччини (прив.-доц. Новодворський); історія англійської торгівлі і колоній (прив.-доц. Нікіфоров).

Поступово університети почали самостійно вирощувати для себе викладацькі кадри, залишаючи при кафедрах своїх випускників для підготовки їх до професорського звання [334, с. 9; 598, арк. 2, 12].

Аналіз оглядів і звітів про викладання на історико-філологічному факультеті Новоросійського університету у 1910-1911, 1915 рр. засвідчив відсутність у його складі спеціалізованого романо-германського відділення [320; 329]. Не було такого відділення і в Ніжинському історико-філологічному інституті.

В університетах продовжувала здійснюватися і професійна підготовка **вчителів класичних мов**. Через низький рівень гімназійної підготовки зі стародавніх мов у якості підготовчих практичних занять для студентів молодших семестрів у Київському університеті організовувалися просемінарії або вводилися курси цих мов (частіше грецької) для початківців. На просемінаріях читалися і розбиралися фрагменти творів стародавніх авторів (у різні роки їх вели: з латинської мови – проф. Ю. Кулаковський, пр.-доц. В. Петр, з грецької мови - проф. І. Леціус, А. Сонні, прив.-доц. О. Поспішл, В. Клінгер, С. Дложевський) [596-603; 609]. Заняття у семінарії з латинської чи грецької мов, що проводилися для всіх студентів історико-філологічного факультету, як можна зробити висновок з аналізу архівних матеріалів, відрізнялися більш складним рівнем матеріалу і завдань: усних і письмових інтерпретацій текстів та усних і письмових перекладів з латинської мови на грецьку [596, арк. 10]. Слід зазначити принагідно, що хоча загалом кількість студентів факультету зростала (якщо на 1 січня 1905 р. їх нараховувалося 129 [586, арк. 5], то на 1 січня 1912 р. їх було вже 386, а на кінець року – 428 осіб [598, арк. 6]), проте частка студентів, що висловлювали бажання відвідувати у ці роки практичні заняття з класичної філології, серед них зменшувалася і варіювалася від 3 до 8 студентів щосеместра [594, арк. 17, 19; 595, арк. 4, 25, 29, 30; 596, арк. 10, 11-12, 23, 24; 598, арк. 11].

У Новоросійському університеті звертає на себе увагу проведення практичних

занять з порівняльної граматики, у центрі яких знаходилося з'ясування умов і причин фонетичних змін в історії стародавніх мов, що свідчило про бажання лектора (орд. проф. О. Томпсона, який, крім того, завідував кабінетом експериментальної фонетики) передати систему літер цих давно "мертвих" мов у вигляді системи звуків, яка надає мові "живого" характеру й підвищує інтерес до неї [329].

Проведений нами аналіз історичних документів про діяльність історико-філологічних факультетів університетів за ці роки співпадає з висновком, зробленим у дослідженні О. Глузмана (1997) про те, що введення в 1906 р. предметної системи навчання посилює самостійну роботу студентів і сприяло формуванню атмосфери наукового пошуку [84, с. 141-142]. Наприклад, у звітах професорів і викладачів Київського університету за 1908-1913 рр. постійно відзначався помітний прогрес у загальній успішності студентів, який пов'язувався зі зростанням "самодіяльності студентів", їх "наукової продуктивності" і "науковою цінністю" виконаних ними робіт та активною участю у практичних заняттях [331, с. 14; 332, с. 17; 333, с. 13; 334, с. 17; 335, с. 12]. А в правилах про порядок прослуховування лекцій і практичних занять на історико-філологічному факультеті Харківського університету, розроблених на доповнення нормативів 1906 р., підкреслювалася роль практичних занять (семінарій) як "засобу для поглиблення наукових пізнань і ознайомлення з методами наукового дослідження" [499, с. 15].

Ще однією особливістю навчального процесу за предметною системою, відображеною у річних факультетських навчальних планах, був досить гнучкий розклад лекцій і екзаменів, у якому склад предметів варіювався щосеместра і щороку, проте поділявся на обов'язкові й рекомендовані, на загальні факультетські й спеціальні за відділеннями, а також виділялися напівкурскові іспити й іспити в іспитових комісіях за відділеннями. Скажімо, за міністерськими правилами про зарахування півріч і про напівкурскові іспити на історико-філологічному факультеті, які вступили в силу з 1911-1912 н.р. і діяли протягом кількох наступних років, до числа загальних факультетських іспитів відносилися: логіка; психологія; вступ до філософії; вступ до мовознавства; по одному грецькому і латинському автору [499, с. 25]. На романо-германському відділі обов'язковими напівкурсковими іспитами були: вступ

до романо-германської філології; одна з романських чи германських мов; історія грецької і римської літератури; історія середня чи нова; російська історія [499, с. 26]. Крім того, для отримання випускного свідоцтва в іспитовій комісії слід було скласти спеціальні для кожного відділення усні іспити, яким для романо-германського були: 1) історія західноєвропейських літератур; 2) одна з романських чи германських мов (в додаток до тієї, що була складена на напівкурсному іспиті); 3) порівняльна граматики романських/германських мов (чи загалом індоєвропейських мов); 4) історія російської словесності; 5) історія нової філософії. Обов'язковим був також письмовий іспит з двох предметів з числа тих, що входили до поданого вище переліку іспитів [499, с.19]. Основними формами навчальної діяльності були лекції (у тому числі з мов) і практичні заняття (семінарії – як засіб поглиблення наукових знань і ознайомлення з методами наукового дослідження).

Наведений перелік іспитів дозволяє зробити висновок про досить відчутній вплив класичної освіти на зміст тогочасної підготовки учителів нових мов.

Отже, на початку XX ст. уперше в системі університетської освіти в Україні у Київському та Харківському університетах був взятий курс на професійну підготовку вчителів західноєвропейських мов. Головний акцент у їх підготовці робився на теоретичній фаховій освіті, яка будувалася в традиціях класичної освіти – з притаманною багатопредметністю, широким історико-філологічно-літературним змістом, великою кількістю культурологічних курсів. Крім лекцій і практичних занять з психології й педагогіки, жодної іншої теоретичної чи практичної педагогічної підготовки майбутні вчителі ІМ не отримували.

2.3. Діяльність вищих жіночих курсів з підготовки вчителів іноземних мов

Період з 1903 по 1917 рр. відзначився особливо інтенсивним ростом в Україні жіночих вищих навчальних закладів (курсів), у тому числі педагогічного спрямування. Цей ріст, за спостереженнями сучасників, відбувався на загальному тлі зміцнілої вимоги розвитку вищої жіночої освіти в Росії, спричиненому соціально-політичними збуреннями в суспільстві після невдалої російсько-японської війни,

яка змусила імперію побачити свою відсталість і усвідомити необхідність суттєвих змін [528].

Як відомо, жіночих вищих навчальних закладів було на той час зовсім недостатньо, в той час як усвідомлення значення жінки у суспільстві і її права на повноцінну професійну діяльність зростало. Під впливом ліберально-демократичного руху на початку ХХ ст. Міністерство народної освіти пішло назустріч приватній ініціативі і зверненням груп громадян, окремих осіб, професури університетів з чисельними проханнями про дозвіл відкрити приватні вищі жіночі курси: у грудні 1905 р. міністру було надано право давати дозвіл на відкриття приватних жіночих курсів з програмою, вищою ніж у середніх навчальних закладах. Підготовка вчительок іноземних мов здійснювалася на найбільших в Україні Київських, Одеських і Харківських вищих жіночих курсах (ВЖК).

Клопотання про поновлення прийому на Київські ВЖК було подано до Міністерства народної освіти ще в 1900 р. У 1906 р. ректор і група професорів університету св. Володимира знову звернулися в міністерство з детально вмотивованою доповідною запискою і їх прохання було задоволено. Київські ВЖК відновили свою діяльність у складі двох відділень: історико-філологічного та фізико-математичного на тих же підставах, на яких вони існували до 1886р., коли був припинений набір до них [528, с. 13.]. Характерною рисою курсів був їх недержавний статус (вони утримувалися головним чином на громадські і приватні кошти) і університетський тип побудови навчального процесу.

Освітня діяльність курсів з часу відновлення їх роботи продовжувалася на основі „Положення про Вищі жіночі курси в м. Києві”, затвердженого ще 28 травня 1881р. [562, арк. 13-13 в.]. За цим Положенням, курси переслідували подвійну освітньо-професійну мету: надавали жінкам вищу освіту і готували їх до педагогічної діяльності. Слухачки історико-філологічного відділення обов'язково вивчали: 1) російську історичну граматику; 2) історію російської словесності; 3) психологію і педагогіку (для тих, хто готувався до педагогічної діяльності); 4) загальну історію (стародавню, середню і нову); 5) російську історію; 6) історію стародавньої літератури (грецької і римської); 7) історію середньовічної і нової літера-

тури; 8) статистику; 9) одну з нових мов (французьку чи німецьку). До обов'язкових предметів відносилися: логіка, історія філософії, латинська мова, богослов'я і гігієна. На історико-філологічному відділенні слухачки обов'язково подавали протягом курсу навчання два письмових твори на задані теми, а на кінцевих іспитах давали в аудиторії письмову відповідь за однією із запропонованих тем [562, арк. 13 б].

З поданого вище списку навчальних предметів вимальовується картина широкої історико-літературно-філологічної підготовки, доповненої психолого-педагогічними знаннями, яку надавали курси майбутнім учителькам іноземних мов. Суттєвою перепорою у можливості подальшої професійної самореалізації слухачок курсів на педагогічній ниві виступало обмеження у доступі до викладання у старших класах жіночих гімназій та у чоловічих гімназіях. Після закінчення курсів вони могли розраховувати переважно на посаду домашньої наставниці чи вчительки з правом викладання тих предметів, які вивчалися ними у вищому навчальному закладі. Стосовно мов можна було говорити лише про викладання нових мов, оскільки латина рахувалася на курсах обов'язковим предметом.

Педагогічна рада курсів мала намір довести рівень викладання до університетського. До викладання на курсах були запрошені професори університету св. Володимира. Правила й програма навчання, розклад лекцій, обсяг і порядок викладання були поставлені на курсах так само, як і в цьому університеті. За короткий проміжок часу з моменту відновлення діяльності Київських вищих жіночих курсів кількість відділень зростає до чотирьох: історико-філологічне, фізико-математичне, медичне, юридичне. З часом слухачок на курсах все прибувало, про що свідчать знайдені нами в ДАМК статистичні дані про кількість і склад слухачок курсів за 1906-1918 рр. (Додаток Е).

Розширяючи і розвиваючи свою діяльність, Київські ВЖК за своїм значенням, повнотою викладання і різноманіттю навчально-допоміжних закладів (лабораторій і кабінетів) наближалися до університетів і назва „Вищі жіночі курси” здавалася вже невідповідною ні по формі, ні по суті. У грудні 1908 р. на засіданні спеціальної комісії був затверджений проект нового статуту Вищих жіночих курсів у м. Києві,

в якому відділення курсів називалися вже факультетами, а в складі історико-філологічного факультету передбачалося три відділення: історичне, слов'яно-російське, романо-германське [623]. Виокремлення в структурі курсів **романо-германського відділення** стало розвитком перших спроб започаткування спеціалізованої вищої професійної підготовки вчителів нових мов, здійснених незадовго до того історико-філологічними факультетами в університетах Києва та Харкова.

Практична реалізація цієї спеціалізації на Київських вищих жіночих курсах була розпочата вже в 1909 році (з розкладом лекцій на цей період можна познайомитися в Додатку Ж.1). Так, за зразком університету св. Володимира, в осінньому семестрі 1909 р. на історико-філологічному факультеті курсів (як свідчать архівні документи, терміни “факультет” і “відділення” співіснують і взаємозамінюються у цей і наступні роки дуже часто) з числа **спеціальних предметів** з романо-германської філології читалися: вступ до германської філології, вступ до романської філології, західноєвропейська література середніх віків (проф. Шаровольський); історична граматики італійської мови, практичні заняття з історії німецької літератури, курс по вивченню творів Гете (проф. Сонні); історія західноєвропейської літератури ХІХ ст. (викл. Бокадоров); давньоверхньонімецька мова (проф. Кнауер), провансальська мова (лект. Раммат). З нових мов викладалися німецька (проф. Кнауер, викладач Вольтнер), англійська (лектор Раммат), французька (викладачі Кайя, Серму, Дуруз), італійська (лектор Бартоломуччі) [631, арк. 1, 4].

Важливе місце у підготовці слухачок курсів до педагогічної діяльності відводилося психолого-педагогічним дисциплінам: педагогіці (прив.-доц. Ананьїн) та психології творчості (викл. Бокадоров). Відзначимо також, що ті зі слухачок, котрі вступали до них після VIII-го педагогічного класу жіночих гімназій, загалом були значно краще підготовленими до вчительської професії, ніж випускники чоловічих гімназій, оскільки програма курсу педагогіки, що читався в жіночих гімназіях, досить широко знайомила з питаннями дидактики, історії педагогіки й історії російської педагогіки, конкретними методиками й подавала короткі відомості з такого предмета, як „училищезнавство” [410]. Зокрема, в розділі дидактики викладалися теми, котрі свідчать про серйозну педагогічну підготовку, як напри-

клад: поняття про дидактику, принципи навчання (послідовність, посиленість, необхідність узгоджуватися з індивідуальними особливостями учня, розвиток самодіяльності, наочність, інтерес у викладанні, перехід від конкретного до абстрактного, від близького до далекого), співвідношення науки і навчального предмета, поступальне й концентричне розташування навчального матеріалу, форми й методи навчання, значення й використання наочності в навчанні, роль підручника у навчанні, значення дисципліни у справі виховання й навчання, особистість вчителя і її значення у справі виховання й навчання і т. ін. [410, с. 4].

І хоча конкретних методичних знань з викладання іноземних мов наведена вище програма не містила, отримана ученицями педагогічного класу загальна дидактична підготовка створювала сприятливий ґрунт для формування їх методичних умінь у процесі подальшого навчання на вищих жіничих курсах. Крім того, ученицям VIII-го класу читався досить широкий курс всесвітньої літератури, який не тільки теоретично знайомив з різними періодами давньогрецької і західноєвропейської літератури, але й передбачав практичні заняття – розбір в класі уривків творів, характерних для розглянутого літературного явища [410, с.17-20], що також готувало до оволодіння методикою проведення занять з аналізу літературних творів, які практикувалися при навчанні іноземних мов.

У квітні 1909 р. педагогічна рада розпочала тривалу, майже дворічну переписку з канцелярією попечителя Київського учбового округу [562, арк. 6-6 зв., 18-19, 22-23, 31- 32] з приводу надання курсам статусу жіночого університету і, відповідно, заміни застарілого Положення 1881 р. Статутом жіночого університету св. Ольги, проект якого додавався [412]. Порівняно з Положенням 1881 р. у новому Статуті цілі курсів розширювалися: освітня мета доповнювалася підготовкою до наукової діяльності, а професійна мета не зупинялася на викладацькій справі, а стосувалася й інших видів діяльності, де потрібна була спеціальна вища освіта, наприклад, комерційної. Статус університету, за планами авторів проекту, відкрив би перед слухачками ті ж права щодо педагогічної діяльності, що надавалися випускникам імператорських університетів, у тому числі право викладання у чоловічих навчальних закладах, і навіть отримання вчених ступенів, що дозволи-

ло б їм викладати ще й у вищих навчальних закладах. У проекті Статуту жіночого університету продовжувалася ідея поділу історико-філологічного факультету на три відділення: історичне, слов'яно-російське і романо-германське [562, арк. 7]. Лекторів нових мов у жіночому університеті планувалося обирати лише з осіб з вищою освітою чи відомих своєю викладацькою діяльністю, тим самим гарантувався високий рівень мовної підготовки майбутніх учительок.

На період вирішення питання про перетворення Київських вищих жіночих курсів у жіночий університет св. Ольги педагогічною радою курсів був розроблений і апробований проект Тимчасового положення про ВЖК в м. Києві [562, арк. 3-5 зв., 46], затверджений після врахування зроблених до нього зауважень попечителем Київського учбового округу 13-го вересня 1911 р. [557, арк. 102-111]. Затвердження Тимчасового положення мало важливе значення для поширення професійної підготовки вчителів нових мов в Україні, оскільки він став нормативно-правовим актом, який офіційно закріпив спеціалізацію історико-філологічного відділення Київських ВЖК за трьома напрямками, в тому числі романо-германськими мовами.

Протягом чотирьохрічного навчального курсу на історико-філологічному відділенні Київських ВЖК передбачалося вивчення таких предметів: 1) філософія, логіка і психологія; 2) педагогіка; 3) загальна історія (стародавня, середня і нова); 4) російська історія; 5) історія слов'ян; 6) історія мистецтва; 7) історія християнської церкви; 8) російська філологія: російська мова і література; 9) слов'янська філологія: слов'янські мови і літератури; 10) історія західно-європейських літератур; 11) германська філологія: германські мови і літератури; 12) романська філологія: романські мови і літератури; 13) порівняльне мовознавство; 14) латинська мова; 15) грецька мова; 16) нові мови: французька, німецька, англійська й італійська. Крім того, на історико-філологічному відділенні планувався курс богослов'я, обов'язковий для слухачок православного віросповідання всіх відділень, та кілька предметів, що читалися для юридичного відділення, а саме: 1) політична економія; 2) статистика; 3) загальне вчення про державу [557, арк. 106; 623, арк. 8 зв.].

Порівняння переліку навчальних дисциплін історико-філологічного відділення у Тимчасовому положенні (1911) і колишньому Положенні (1881) засвідчує від-

чутні зміни у змісті вищої жіночої освіти. По-перше, зросло значення таких методологічних за своїм характером наук, як філософія й логіка, котрі перейшли з розряду необов'язкових предметів до числа обов'язкових. Жіноча освіта поповнилася і такими новими культурологічними курсами, як історія мистецтва, історія християнської церкви. По-друге, у зв'язку з виділенням у межах відділення кількох спеціалізацій (історії, слов'яно-російської і романо-германської філології) були посилені спеціальна наукова освіта за рахунок введення абсолютно нових курсів: історії слов'ян, слов'янської, германської й романської філології, порівняльного мовознавства. Діапазон нових іноземних мов було розширено вдвічі, а також введено вивчення двох стародавніх мов. По-третє, поступові зміни у ставленні суспільства до соціального статусу жінки відбилися у появі у переліку навчальних предметів таких курсів, як політична економія й вчення про державу.

Проведений нами порівняльний аналіз змісту навчального процесу на ВЖК і в університеті засвідчив, що за складом навчальних предметів і викладачів він був максимально схожим. Разом з тим у 1911/1912 академічному році до навчальних планів Київських ВЖК були внесені деякі зміни, котрі інколи навіть перевищували університет св. Володимира. При цьому Педагогічна рада курсів керувалася наступними положеннями: а) з огляду на більш слабку підготовку вступників на ВЖК порівняно зі студентами університету в ці плани були включені деякі нові предмети; б) за кількістю годин на кожний предмет викладання на курсах не повинно було стояти нижче, ніж в університеті, а з деяких предметів з метою “більшої повноти викладання” ця кількість навіть зростала; в) на практичні заняття з деяких предметів призначалася більша кількість годин, ніж в університеті; г) слухачки, крім загальноосвітніх занять, отримували право вибору спеціалізації [633, арк. 7зв].

На історико-філологічному відділенні (“факультеті”, як його називав декан, професор А. Сонні) при повному збігові навчальних планів з університетськими за всіма трьома відділеннями з деяких предметів слухачкам курсів читалося навіть більше годин лекцій. Наприклад, кількість семестрових годин на вступ до філософії становила 6 год проти 3 год на тиждень, а на психологію – 4 год проти 3 год [633, арк. 5 зв.]. На романо-германському відділенні було посилено (порівняно з універси-

тетським) викладання курсів історії французької і німецької літератури (по 6 год), а також введено спецкурси з історії французької і німецької літератур та інтерпретації текстів (окремо для романського і германського підвідділів). Для осіб, які планували присвятити себе педагогічній діяльності, крім загальних курсів з теорії та історії педагогіки, у цьому навчальному році пропонувалися методики викладання мов, які взагалі не читалися в університеті св. Володимира [633, арк. 20].

Як особливу відмінну рису Київських ВЖК слід відзначити включення до змісту іншомовної підготовки на них таких практичних занять, як німецький семінарій (проф. Кнаеур і Леціус, викладач Вольтнер) і французький семінарій (викладач Серму – молодше відділення, викладач Дуруз – старше відділення) та по 2 години вправ у німецькій і французькій розмовній мові (викладачки Меринг та Соколова), яких не було в переліку навчальних курсів Київського університету. Французький і німецький семінарії були відкриті як додаток до романо-германського відділення для тих слухачок, котрі планували надалі присвятити себе педагогічній діяльності. У кожному з них слухачки протягом двохрічного курсу (16 семестрових годин) “шляхом усних і письмових вправ удосконалювалися у знанні французької чи німецької мови і практично готувалися до її викладання” [633, арк. 20].

Їх наявність свідчила про більш виразну спрямованість фахової підготовки жінок на практичне володіння новими мовами [631, арк. 1, 4]. Наприклад, практичні заняття у німецькому семінарії велися німецькою мовою. Зі звітів викладачів про ці заняття дізнаємося, що семінарії складався з двох груп: молодшої (наприклад, у 1911/12 р. в ній було 13 осіб) і старшої (11 осіб) [632]. Протягом двох годин на тиждень кожна група усно й письмово працювала над читанням, детальним розбором і поясненням літературних творів: прозових – у молодшій групі і поетичних – у старшій. Крім того, для молодшої групи викладався короткий курс “вишуканої мови”, зразком якої слугувала театральна мова, а старша група слухала курс фонетики німецької мови, вправлялася у зразковій вимові й правильній артикуляції звуків. Для кожної групи велися також заняття з граматики німецької мови: у молодшій групі в загальних рисах повторювалася етимологія, а в старшій – синтаксис. Багато часу приділялося перекладу з російської мови на німецьку.

Аналіз поданих звітів дозволив зробити висновок, що методичний зміст практичних занять у семінарії полягав у поглибленому викладі літературного і граматичного матеріалу відповідно до шкільного викладання, на основі шкільних підручників, тобто, як назвав це проф. Кнауер, з застосуванням “практичної методики” [632, арк. 5]. Наприклад, заняття з граматики мали на меті навчити слухачок “правилам і принципам архітектури мови”, сформувати у них цілісне, системне бачення граматичної структури мови, розуміння зв’язку одного граматичного правила з іншими, вміння їх формулювати і пояснювати при викладанні граматики як у молодших, так і старших класах гімназії [632, арк. 25-26].

У цьому зв’язку варто відзначити, що в період зростання практичного значення нових мов, зокрема на початку ХХ ст., за кількістю годин на вивчення цих мов у жіночих середніх навчальних закладах, за свідченням сучасників, були створені значно кращі умови, ніж у чоловічих [357, с. 74]. Від учениць вимагалось краще володіння розмовною практикою, а викладання іноземних мов велось цими ж мовами. Відмінними рисами викладання нових мов у цих навчальних закладах було, з одного боку, спрямованість на досягнення практичних умінь вести розмову іноземною мовою, з іншого – ґрунтовне засвоєння теорії мови і вивчення історії зарубіжної літератури (у старших класах) [357, с. 77-78]. Тому від майбутніх викладачок нових мов вимагалось хороше практичне володіння усним і письмовим мовленням, а також вміння дати пояснення граматичних явищ, користуючись граматичними термінами і визначеннями, притаманними цим мовам. У кінцевому результаті слухачки ВЖК виявлялися краще підготовленими до навчання володіння розмовною мовою, ніж випускники університетів, де більше уваги приділялося науковій філологічній підготовці. Непрямі підтвердження цієї думки знаходимо у висловлюваннях сучасників з приводу успішності використання “російськими дамами-викладачками” “розмовного методу” в жіночих навчальних закладах [118, с. 548].

Як показує розклад іспитів історико-філологічного відділення курсів на весняний і осінній семестри 1913 р, слухачки, що готувалися до викладання іноземних мов, отримували тут хорошу наукову філологічну базу, сприятливу для розвитку знань з порівняльного мовознавства [557, арк. 94, 194]. Вони також мали можли-

вість прослухати насичений культурологічний і літературознавчий курси та курси історичних наук. Психолого-педагогічна підготовка з року в рік розширялася і включала курси психології (проф. Гіляров), історії російської школи (проф. Лобода), педагогіки та логіки (прив.-доц. Ананьїн) (Додаток Ж.2).

Крім того, на курсах діяло **класичне відділення**, де була розпочата підготовка жінок-викладачок стародавніх мов. Оскільки шкільна підготовка з цих мов була невисокою через їх необов'язковість як навчальних предметів, був запроваджений поділ слухачок на групи з викладанням латинської мови для початківців і для тих, що продовжували її вивчення. Цікаво, що у розкладі лекцій було офіційно виділено також час на приватні заняття з латинської мови (проф. Леціус) – 2 год на тиждень [631, арк. 1, 4]. Предметами напівкурскових іспитів на класичному відділенні були: вступ до філософії, психологія, логіка, вступ до мовознавства, порівняльна граматики індоєвропейських мов, латинський автор, грецька мова, історія грецької літератури, історія римської літератури, стародавня історія (Сходу, Греції, Риму), історія грецької філософії, історія російської словесності (народна словесність, стародавня російська література, нова російська література), історія Росії, спеціальні курси. Заключними іспитами, що склалися спеціальній іспитовій комісії були: грецький поет, грецький прозаїк, латинський поет, латинський прозаїк, грецьке державне право, римське державне право, історична граматики латинської (чи грецької) мови, історія античного мистецтва [631, арк. 3].

Використання у фаховій підготовці майбутніх викладачок при історико-філологічному відділенні підготовчого семінару (просемінару) з нових мов і одnorічних педагогічних мовних курсів (семінаріїв), де слухачки могли б практично готуватися до викладання цих мов, як свідчать архівні документи, було більш-менш постійною практикою на Київських ВЖК. Поряд з тим методична підготовка майбутніх учительок нових мов не мала регулярного характеру і розробленого теоретичного курсу. Підставою для такого висновку служать задокументовані факти з протоколів засідань історико-філологічного відділення курсів, що зберігаються в ДАМК [627, арк. 15, 21-22, 22-23, 35 зв.-37].

Можливість жінкам викладати у вищих навчальних закладах з'явилася лише з

19 грудня 1911 р. – часу прийняття закону, який юридично урівнював жінок-педагогів з чоловіками-педагогами у правах на викладання. Цей закон надавав жінкам-слухачкам університетів та інших вищих жіночих навчальних закладів чи закордонних університетів право складати іспити за курс вищих навчальних закладів і визначав порядок присвоєння їм учених ступенів та звання вчительки середніх навчальних закладів [129]. З цією метою при університетах створювалися спеціальні комісії, які екзамінували на знання усіх предметів, що, згідно статуту університету, входили до складу курсу обраного екзаменованою особою факультету чи відділення. Проте й після прийняття цього закону чоловіки все ще домінували у праві і можливості зайняти вчительську чи викладацьку вакансію, оскільки жінки-випускниці ВЖК допускалися до згаданих вище екзамінів лише з особливого дозволу міністерства народної освіти. Більше того – доступ жінок до навчання в російських університетах залишався надзвичайно обмеженим. Наприклад, з Правил прийому до імператорського Харківського університету на 1912-1913 н.р. дізнаємося, що жінки не тільки не входили до переліку осіб, що мали право на вступ до цього університету, але й „ні в якому випадку” не приймалися до числа навіть сторонніх слухачів [563, арк. 71-72].

І тільки 21 березня 1913 р. міністерство видало наказ про порядок застосування закону від 19 грудня 1911 р. до осіб, що закінчили ВЖК, яким офіційно декларувало їх право бути допущеними до іспитів без особливого дозволу на те міністерства та отримувати диплом про вищу освіту встановленої для університетів форми нарівні зі студентами університетів [315].

Перегляд протоколів засідань Ради Київських ВЖК, де відбувалося представлення слухачок на отримання свідоцтва про закінчення курсів, засвідчує, що перші випуски романо-германського відділення були дуже малочисельними. Наприклад, у лютому 1913 р. серед 39 випускниць історико-філологічного відділення було тільки 3 представниці за спеціальністю “романо-германські мови”, у березні з 6 осіб тільки 1 представляла цю спеціальність, а в травні серед 22 випускниць не було жодної [557, арк. 74-77г, 145-147 зв., 167-169 зв.]. З 33 слухачок, котрі отримали свідоцтва по повне закінчення курсу в січні наступного року, лише 2 вивчали ро-

мано-германську філологію, а в березні з 7 слухачок - 1 [627, арк. 8, 15зв.-18 зв.].

Одеські ВЖК виникли восени 1906 р. на базі трьохрічних жіночих педагогічних курсів, відкритих у 1903 р. [348, с. 105.]. Ще в 1896 р. група з 43 професорів і викладачів Новоросійського університету звернулася з клопотанням про дозвіл відкрити в Одесі ВЖК за планом і на головних засадах Петербурзьких ВЖК. У 1902 р. у це клопотання були внесені певні зміни, а саме: було запропоновано надати їм характер спеціально-педагогічного навчального закладу. Перевага педагогічного ухилу бачилася в тому, що вивчення певної наукової галузі з орієнтацією на наступну педагогічну діяльність дозволить тісніше згрупувати цикл наук навколо основного предмета, який обиратиметься курсистками як спеціальний, і таким чином уникнути надмірної енциклопедичності знань. Тимчасове положення відкритих 21-го серпня 1903 р. жіночих педагогічних курсів встановлювало, що “вони повинні були існувати при одній з одеських жіночих гімназій, на правах приватного навчального закладу, на місцеві кошти і мали за мету надання вищої наукової освіти і педагогічної підготовки, необхідних для вчительок гімназій” [527, с. 27]. Термін навчання складав три роки. Серед п’яти його відділень були відділення французької мови і словесності та німецької мови і словесності. На перших порах курси мали великий успіх: у 1903/04, 1904/05 навч. роках кількість слухачок сягала 600 осіб. У такому вигляді курси проіснували 3 роки, а в 1906 р., на прохання їх засновників, вони були перетворені у ВЖК загального (університетського) характеру. Як свідчить дореволюційний дослідник історії розвитку жіночої освіти в Росії К. Шохоль [528, с. 16], причиною такого перетворення стало те, що спеціальне педагогічне освітнє спрямування, обране курсами спочатку, не задовольняло слухачок, які, вступаючи на них, мали на увазі не стільки педагогічну діяльність, скільки загальну вищу освіту.

Директором Одеських ВЖК був відомий психолог, засновник першої в Україні лабораторії експериментальної психології та один із фундаторів цієї науки, ініціатор відкриття педагогічного відділу на історико-філологічному факультеті Новоросійського університету, засновник Одеського наукового педагогічного товариства М. Ланге [160, с. 43-44]. У своїх поглядах на організацію педагогічної

освіти М. Ланге вважав доцільною професійну підготовку вчителя на рівні вищої школи – університету – і пропонував організовувати в університетах самостійні кафедри педагогіки з метою здійснення належної теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів. Ще до офіційного введення педагогіки в університетський курс за його ініціативи в Новоросійському університеті почалося читання курсів історії педагогіки та основ дидактики [160, с. 44].

Одеські ВЖК спершу складалися лише з двох факультетів – історико-філологічного та фізико-математичного, навчання на яких тривало чотири роки і проводилося за планами і програмами, затвердженими радою курсів. На 1-е січня 1911 року кількість слухачок дорівнювала 915, з яких 439 (48%) навчалися на історико-філологічному факультеті [528, с. 17].

У 1907 р. розпочали свою діяльність Харківські приватні ВЖК (у складі двох факультетів – історико-філологічного та фізико-математичного), а в 1916 р. Катеринославські ВЖК. Потреба у цих курсах була особливо відчутною, оскільки через збільшення кількості середніх навчальних закладів (чоловічих і жіночих) у Харківському учбовому окрузі заповнювати вакантні викладацькі посади з кожним роком було все важче і навіть дозвіл міністерства на допуск випускниць ВЖК до викладання у старших класах жіночих гімназій не зняв цієї проблеми [528, с. 23].

Харківські приватні ВЖК, засновані Харківським товариством взаємодопомоги працюючих жінок, будувалися за повним університетським курсом, в об'ємі програм і навчальних планів імператорських російських університетів. Лекції і практичні заняття вели професори Харківського університету і особи, що мали право на викладання в університеті. До навчального плану історико-філологічного факультету Харківських ВЖК входили такі навчальні предмети, як богослов'я, філософія, класична філософія, порівняльне мовознавство (з вивченням початкових курсів грецької і латинської мов), російська мова і література, слов'янська філологія, загальна історія, російська історія, історія західноєвропейської літератури, історія церкви, історія і теорія мистецтв, французька, німецька й англійська мови [321]. З 1909 р. на курсах було введено викладання латинської мови в обсязі курсу чоловічої гімназії [528, с. 24]. Брак матеріалів про діяльність цих курсів (у фондах ДАХО немає

жодного опису, присвяченого роботі цих курсів) не дозволяє зробити широкий огляд фахової підготовки їх слухачок з іноземних мов.

Відкриті у вересні 1916 р. приватні Ніжинські історико-філологічні ВЖК також організували свою роботу на двох відділеннях – словесному й історичному – в обсязі програм і навчальних планів університетів і 4-річного терміну навчання [560, арк. 10-10 зв.]. Проте хоча навчальний план курсів і містив серед обов'язкових предметів латинську мову й вивчення авторів (20 семестрових годин) та нові мови (англійську, французьку, німецьку – по 8 семестрових годин на кожну), а серед обов'язкових для словесного відділення – санскрит (2 семестрових години), грецьку й римську літературу (по 4 семестрових години), головна увага цього відділення концентрувалася на підготовці викладачок російської мови й словесності – методика саме цієї мови й словесності містилася в плані на 1916/1917 н.р. [560, арк. 11, 21-22 зв.].

Розширення можливостей вищої освіти для жінок негайно проявилось у зростанні кількості випускниць педагогічних класів жіночих гімназій, які висловили бажання продовжити своє навчання у вищих навчальних закладах, у тому числі в галузі історико-філологічних наук (Додаток В.2). Наприклад, якщо у 1905 р. із загальної кількості випускниць жіночих гімназій серед бажаючих присвятити себе історико-філологічним наукам нараховувалося у Київському учбовому окрузі лише 3 особи (0,7%), у Харківському – 11 (1,4%), Одеському – 20 (2,7%) [73, с. 134], то у наступні роки їх число неухильно збільшувалося. Так, тільки по одному Київському учбовому округу в 1908 році їх було вже 96 (11% від загальної кількості випускниць), у 1911 р. – 103 (12,6%), у 1916 р. – 160 (12,2%) [338-340]. Тобто, у відсотковому відношенні відбулося зростання у 15 – 18 разів.

Популярність вивчення іноземних мов у жіночих гімназіях також постійно зростала, не дивлячись на те, що протягом усього часу з 1900р. по 1917 р. французька і німецька мова залишалися в навчальних планах жіночих гімназій необов'язковим предметом, і викладалися за умови додаткової оплати. Так, у 1908 р. загальна частка дівчат, які вивчали французьку мову, становила 45 % усієї кількості учениць жіночих гімназій Київського учбового округу; частка тих, хто вивчав німе-

цьку мову – 35 % [338, с. 72], в 1911 році – відповідно 53 % й 50% [339, с. 91], а в 1916 році – 52,2 % й 47,9 % [340, с. 29]. Отже, зростала як кількість робочих місць для випускниць романо-германських відділень вищих жіночих курсів, так і кількість потенційних курсисток.

У зв'язку з посиленням ролі нових іноземних мов у змісті шкільної освіти протягом усього досліджуваного періоду і виниклою тенденцією до збільшення вакансій вчителів цих мов у середніх навчальних закладах жінки-викладачки все частіше стали поповнювати педагогічні колективи цих закладів.

Щоб допомогти вирішити проблему нестачі вчителів нових мов, продовжувалась також практика екзаменування осіб, які володіли іноземною мовою чи вивчали їх на приватних курсах нових мов, що почали активно відкриватися у той час. Ті з слухачів чи слухачок цих курсів, хто хотів отримати звання вчителя нових мов середніх навчальних закладів, повітових училищ чи домашніх учителів/учительок, мали скласти іспит у спеціальних комісіях, призначених попечителем шкільної округи, відповідно до „Правил про іспит осіб, котрі успішно закінчили приватні курси нових мов”, затверджених 27 березня 1915 р. [377]. Жінки складали значну частину бажаючих отримати право на звання вчителя французької, англійської чи німецької мов [340, с. 14].

Оцінюючи загалом рівень професійної підготовки майбутніх учительок іноземних мов на ВЖК, слід зазначити, що при загальній тенденції до досягнення університетського рівня освіти курси надавали кращу, ніж в університетах, професійну підготовку завдяки включенню до змісту навчання теоретичних курсів методики викладання іноземних мов, більш різноманітному складу психолого-педагогічних предметів, практичній спрямованості на викладання нових мов відкритих при деяких з цих навчальних закладів семінаріїв. Крім того, слухачки ВЖК виявлялися краще підготовленими до навчання володіння розмовною іноземною мовою, ніж випускники університетів, де більше уваги приділялося науковій філологічній підготовці. Нарешті, разом з відкриттям ВЖК і отриманням жінками права викладання у середніх навчальних закладах у складі вчительських кадрів, який до цього був суто чоловічим, почав формуватися сегмент жінок-учительок.

2.4. Практична підготовка вчителів іноземних мов у процесі утвердження нових підходів до вивчення іноземних мов

Проведений у попередніх підрозділах аналіз змістово-процесуальних особливостей діяльності романо-германських відділень університетів і ВЖК засвідчує відчутну диспропорцію між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх учителів нових мов.

На початок ХХ ст. серед усіх вищих навчальних закладів України, що готували вчителів, практична підготовка вчителів іноземних мов (класичних) до навчальної діяльності здійснювалася лише в Ніжинському історико-філологічному інституті. Вона посилювалася протягом першого десятиліття ХХ ст. за рахунок збільшення кількості пробних уроків, які студенти IV курсу давали в діючій при інституті гімназії. Ці уроки піддавалися розбору і з боку наставників-керівників практики, і з боку професорів, і з боку товаришів-студентів і тому, як відзначали сучасники, надавали випускникам інституту значно більше переваг перед випускниками університетів "з точки зору підготовки знаючих і люблячих свою справу вчителів середньої школи" [124, с. 47]. Загалом цілям практичної підготовки в інституті служили:

- попередня бесіда наставника-керівника зі студентами перед відвідуванням уроків у гімназії з метою обговорення методичних принципів викладання певного предмета, огляду підручників, ознайомлення з міністерськими навчальними планами і програмами та пояснювальними записками до них;
- відвідування студентами уроків кращих учителів гімназії та написання звіту з їх аналізом відповідно до форми, наданої наставником-керівником практики;
- проведення пробних уроків у гімназії, котрі відвідувалися директором та професорами інституту і перед якими студенти отримували консультацію від наставника-керівника, значення якої було особливо важливим за умови відсутності в навчальних планах інституту курсів спеціальних методик;
- заключна бесіда-обговорення проведеного пробного уроку [563, арк. 3-4].

В університетах практична педагогічна підготовка майбутніх учителів не пе-

редбачалась. Вже згадувана раніше міністерська комісія з питань реформи вищої школи постановила за доцільне зберегти за університетами теоретичну підготовку майбутнього вчителя, в тому числі й педагогічну, проте заперечувала можливість практичної їх підготовки до викладацької діяльності в рамках університетського навчального курсу. Таке її рішення фактично відривало теоретичну підготовку від практичного досвіду вирішення конкретних завдань школи і прирівнювало професійну-педагогічну підготовку до оволодіння фаховими науковими знаннями.

Включення педагогіки в 1904 р. до числа обов'язкових предметів на історико-філологічних факультетах університетів, як дослідила Н. Дем'яненко [102; 103], дало поштовх для розробки авторських загальнопедагогічних курсів і покращення теоретичних педагогічних знань майбутніх учителів. Проте суттєвим недоліком і університетської навчальної програми, і змісту освіти в Ніжинському історико-філологічному інституті залишалася відсутність достатньої методичної підготовки до викладання – жодних навчальних курсів методики викладання іноземних мов там не читалося. Як засвідчила, інспекторська перевірка стану професійної підготовки вчителів у Ніжинському історико-філологічному інституті, проведена в травні 1914 р., викладання спеціальних методик, як і раніше, замінювалося в ньому шкільною практикою і бесідами наставників-керівників зі студентами IV-го курсу під час підготовки і проведення ними пробних уроків [559, арк. 16,18].

Тому у своєму листі до попечителя Київського учбового округу від 27 травня 1914 р. директор інституту проф. Леціус звернувся з проханням дозволити замість "загальної і туманної підготовки", яку являли собою уривчасті бесіди у позалекційний час, організувати в інституті читання короткого (1 година протягом одного семестру III-го року навчання), але систематичного щорічного курсу методики викладання, в тому числі латинської і грецької мов, з практичним застосуванням засвоєних навчальних прийомів на місці (в аудиторії), в присутності інших студентів, після якого студенти могли б проводити пробні уроки в інститутській гімназії [559, арк. 5-5 зв., 13]. Дозвіл на викладання такого курсу було підписано в Департаменті народної освіти 13 серпня 1914 р. [559, арк. 7-7зв.].

На вищих жіночих курсах, зокрема Київських, курси методики навчання но-

вих мов хоча й читалися, проте були недостатньо регулярним явищем.

Тим часом значення нових мов у суспільстві зростало і потребувало рівноцінного втілення у шкільній освіті. Нагальність цієї потреби добре ілюструється у статті викладача французької мови П. Жакмона, надрукованій у журналі “Русская школа” в 1906 р.: “... час у цьому відношенні перестворити середню школу, давши їй нове життя і нову силу. Ідея необхідності більш ґрунтовного вивчення нових мов проникла всюди і вкоренилася в суспільстві, але, на нещастя, вона ще не дійшла до свого здійснення в середній школі” [121, с. 264].

У вітчизняних педагогічних періодичних виданнях активно розпочався обмін думками з приводу практичного і теоретичного значення іноземних мов як предмета шкільного викладання (І. Бодуен-де-Куртене, 1906), кількості і розподілу навчальних годин, необхідних для вивчення нових мов у школі, особливостей початкового ступеня навчання іноземних мов, необхідності введення поділу класів на групи (Е. Лямбек, 1907), новітніх методів навчання нових мов (П. Жакмон, 1906; О. Єлагін, 1911; Е. Лямбек, 1911; В. Волинцевич, 1911), ролі підручника граматики в новій школі (К. Тіандер, 1911), співвідношення класної і домашньої роботи, підтримання інтересу учнів до вивчення іноземної мови, шляхів покращення викладання у молодших і старших класах (В. Волинцевич, 1911) тощо [41; 69-71; 118; 121; 225; 226; 485].

Освітнянська громадськість відреагувала на нові суспільні виклики, з якими доводилося справлятися в умовах майже повної відсутності в змісті підготовки майбутнього вчителя ІМ спеціальних методичних дисциплін, такою формою практичної допомоги вже працюючим учителям, як короткотермінові курси. У 1906 р. в С.-Петербурзі були вперше організовані 3-тижневі курси для вчителів середніх шкіл [210]. Головними питаннями курсів були доповіді і бесіди на методичні теми. Досвід першого року проведення курсів був схвалений і поширений на наступний рік. Повідомлення про курси були розповсюджені в усіх губерніях – на них у 1907 році з'їхалося 508 учителів і учительок з 179 міст і містечок Російської імперії, у тому числі з України [210, с.105]. Питання для розгляду щодо викладання іноземних мов були поділені на групи, що стосувалися цілей, загальних принци-

пів, методичних і технічних питань, а також професійних питань [210, с.103-105].

У змісті методичної підготовки вчителів ІМ на курсах знайшла своє відображення активізація в цей час як у Європі, так і в Росії досліджень у галузі психології і перенесення їх на шкільний ґрунт. Зокрема, у числі загальних принципів викладання обговорювалися: участь органів слуху й зору в процесі вивчення мов, роль свідомого і несвідомого засвоєння мови; відмінності у засвоєнні рідної й іноземної мови та співвідношення цих мов; можливі труднощі у вивченні іноземної мови та засоби стимулювання інтересу дитини до вивчення мови [210, с.104].

Серед конкретних методичних питань виділялися такі, як місце навчання усного мовлення, читання й письма; важливість правильної вимови, фонетичної транскрипції і хорових вправ (хорового читання з книжки, хорового читання напам'ять, хорового співу); послідовності вправ в усному мовленні; доцільність навчання правильного письма; доцільність використання учнями методичного підручника і систематичного підручника з граматики; спосіб викладу граматики (індуктивний чи дедуктивний); навчання учнів користуватися словником; привчання учнів до самодіяльності (наприклад, до домашнього читання); доцільності викладання історії літератури іноземною мовою та ін.

Було порушено також багато технічних питань, зокрема, щодо обсягу курсу іноземних мов, залежності між кількістю тижневих уроків і тривалістю вивчення мови у роках, форми навчання (цілим класом чи групами), кількості учнів у класі чи групі на кожному ступені середньої школи, необхідності в школі бібліотеки іноземної літератури, доцільності організації учнівських гуртків для колективного читання іншомовних літературних творів, доцільності міжнародного учнівського обміну листами та подорожей учнів закордон з метою вдосконалення у мовах, видів посібників для вивчення іноземних мов (підручників з ілюстраціями, пісенників, шкільного музею, картин, карт, кінематографу, грамофонів тощо), використання у навчанні мови рухливих та інших ігор [210, с.104-105].

Стосовно професійної підготовки вчителя предметом обговорення стали такі питання, як сутність наукової і педагогічної підготовки викладачів, доцільність їх відрядження за кордон з науковими цілями, можливість обміну викладачами і

співпраці з "Міжнародним бюро викладачів іноземних мов", матеріальні й гігієнічні умови діяльності викладачів [210, с.106].

Наведений перелік ключових питань роботи курсів дозволяє стверджувати, що, незважаючи на короткий термін дії, їх безперечною заслугою було привернення уваги до необхідності покращити практичні уміння вчителя ІМ. Проте необхідні заходи мали бути здійснені не тільки на етапі підвищення викладацької майстерності вже діючих учителів, а, насамперед, на етапі професійної освіти майбутнього вчителя.

Як один із способів вирішення питання практичної підготовки молодих педагогічних кадрів у 1909 році з'явилося „Тимчасове положення про педагогічні курси” [72]. Автор „Положення” – проф. О. Ясинський, ґрунтуючись на проведеному ним аналізі всього історичного досвіду підготовки вчителів у системі університетської освіти ХІХ століття, виклав свою пропозицію щодо підготовки студентів історико-філологічного факультету і осіб, що закінчили цей факультет, до педагогічної діяльності. Цю підготовку у вигляді однорічних педагогічних курсів, розподілену на теоретичну й практичну, він пропонував покласти на університети. Загальна теоретична педагогічна підготовка – у формі: 1) слухання лекцій з історії й теорії педагогіки та шкільної гігієни; 2) практичних занять з цих наук з розбором творів і складанням доповідей – доручалася виключно факультету. Вона передбачала ознайомлення з сучасними і давніми педагогічними течіями, загальною дидактикою, педагогічною психологією, основами науки про фізичне, розумове, естетичне й моральне виховання дитини. Позитивною рисою Положення було включення до складу підготовки вчителя курсу шкільної гігієни.

Практичну підготовку автор Тимчасового положення пропонував здійснювати у вигляді семінарій при педагогічних курсах, організованих університетами. Зв'язок між педагогічними семінаріями і університетом здійснювався через голів педагогічних семінарій, в ролі яких мали виступати професори й викладачі університету (відповідно до наукової спеціалізації семінарій) і на яких покладалося найближче керівництво практичними заняттями й роботою семінарій [72, с. 6]. Семінарії мали забезпечувати наступні заняття і види роботи: 1) лекції з методики відповідного нав-

чального предмета; 2) відвідування уроків досвідчених викладачів; 3) звіти про відвідані уроки і їх розбір; 4) пробні уроки; 5) систематичне викладання цілих навчальних курсів; 6) аналіз підручників і ознайомлення з навчальними планами; 7) читання доповідей з методичних питань; 8) тимчасове виконання обов'язків вихователів при навчальному закладі (переважно інтернатного типу) [72, с. 4].

До участі в роботі семінаріїв слухачі допускалися лише після прослуховування в університеті курсу лекцій і успішного складання іспитів з педагогіки, шкільної гігієни та методики. Зараховані до семінарії мали спочатку провести серйозні педагогічні спостереження: відвідати визначену кількість уроків свого керівника та інших викладачів, підготувати детальний звіт про побачене, ознайомитися з одним з підручників, подати письмовий аналіз змісту цього підручника. Для спостережень за навчальним процесом пропонувалося дозволити слухачам курсів відвідувати уроки досвідчених учителів у середніх школах міста. Лише після позитивної оцінки підготовленої ним документації практикант допускався до проведення пробного уроку в класі свого керівника. Перед проведенням уроку слід було представити розгорнутий план уроку з викладом змісту, мети, методичних прийомів, очікуваного результату та списку використаних посібників. За проведенням пробного уроку мали спостерігати інші практиканти, керівник практики та директор педагогічної семінарії. Після пробних уроків майбутнім учителям дозволялося провести ще кілька уроків, про зміст і організацію яких вони також повинні були прозвітувати письмово і отримати оцінки.

Автор проекту проф. О. Ясинський вважав, що саме така попередня процедура мала передувати місячній практиці на посаді класного наставника чи вихователя з правом викладання обраного навчального предмета. До викладання шкільних методик і керівництва практичними заняттями планувалося залучити кращих викладачів місцевих середніх навчальних закладів, контракт з якими підписувався на 1 рік, що давало можливість щоразу залучати до роботи на курсах нових, найбільш творчо працюючих педагогів.

Випробувальним полем для впровадження такої досить прогресивної для свого часу ідеї практичної підготовки вчителів стали у 1909/10 н.р. річні Київські та

Одеські педагогічні курси при управліннях шкільних округ. З аналізу звітів про тимчасові педагогічні курси при Київській шкільній окрузі за 1909/1910, 1910/1911, 1911/1912 навчальні роки видно, що іноземні мови не входили до числа предметних спеціалізацій цих курсів [326-328]. Лише у вересні 1916 р. у їх складі було відкрито відділ латинської мови, для викладання на якому були запрошені професор університету св. Володимира Ю. Кулаковський (читання поетів), Н. Пахаревський (читання прозаїків), приват-доц. С. Дложевський (лекції з історичної граматики), а також лектори В. Субоч (методика викладання латинської мови), К. Царевський і В. Щербаненко (керівництво практикою викладання). Серед інших запрошених викладачів університету були приват-доц. В. Зеньковський – як лектор логіки та психології, проф. К. Добровольський – як лектор шкільної гігієни [580, арк. 3; 404].

Одеські педагогічні курси для підготовки викладачів середніх навчальних закладів діяли за власним Статутом, який дещо відрізнявся від Тимчасового положення, запропонованого О. Ясинським, особливо в частині практичної підготовки майбутніх педагогів. По-перше, якщо за Тимчасовим положенням курси відкривалися при університетах, то в Одесі вони засновувалися при середніх навчальних закладах. Відповідно, в той час як О. Ясинський пропонував доручити керівництво практичною підготовкою на курсах університетським професорам, то на Одеських педагогічних курсах воно повністю покладалося на викладачів гімназій і реальних училищ, які називалися “наставниками-керівниками” [337; 561, арк. 227-247], що, звичайно, посилювало їх відповідальність за практичні підготовки майбутніх учителів і надавало курсам більшої самостійності, оскільки в цьому випадку курси підпорядковувалися попечителю учбового округу, без посередництва університету. Тому наставники-керівники поєднували функції і викладача методики, і керівника практикою в середніх навчальних закладах: знайомили слухачів курсів (“кандидатів-педагогів”) з методикою викладання відповідної шкільної дисципліни, з літературою і найголовнішими навчальними посібниками; давали зразкові уроки; керували кандидатами-педагогами у їх підготовці до уроків та в аналізі цих уроків; допомагали у підготовці рефератів з питань навчання й виховання й брали

участь в обговоренні цих рефератів [561, арк. 230 зв.].

По-друге, більш безпосередні зв'язки Одеських курсів із середніми навчальними закладами робили зміст практичних занять кандидатів-педагогів більш конкретними і відповідними потребам і умовам роботи цих закладів: 1) вони могли відвідувати уроки не тільки наставників-керівників зі свого предмету, але й інших учителів середньої і нижчої школи (за згодою останніх); 2) під час викладацької практики вони мали заміщати відсутніх викладачів, а також здійснювати “репетиторство” малоуспішних учнів; 3) у ході практики кандидатам-педагогам доручалося проводити дослідження й інші необхідні види роботи, наприклад демонструвати колекції з природознавства, перевіряти письмові роботи з математики й мов тощо; 4) крім знайомства з навчальними посібниками, вони вивчали “бібліографію предмета”; 5) зміст рефератів кандидатів-педагогів з методики викладання предмета мав спиратися на їх особисту викладацьку практику; 6) виконуючи обов'язки вихователів, майбутні вчителі не тільки здійснювали нагляд за учнями, але й брали участь в іграх, гімнастичних заняттях, так званих освітніх прогулянках [561, арк. 231 зв.].

Крім того, Одеські курси пропонували практичну підготовку за ширшим, ніж у Тимчасовому положенні, переліком навчальних предметів, до якого входили, крім стародавніх, також і нові мови (яких не було в “Положенні” О. Ясинського).

Проведений вище аналіз змісту практичної підготовки на педагогічних курсах для підготовки вчителів середніх навчальних закладів дозволяє вважати їх черговим (краще продуманим і більш успішним) кроком у становленні практичної підготовки вчителя (після університетських педагогічних інститутів і педагогічних курсів ХІХ ст.), котрий інтегрував навчальний і виховний аспекти діяльності педагога і містив у собі базові види роботи, які набули свого розвитку в практиці наступних закладів вищої педагогічної освіти ХХ ст.

У червні 1911 р., після двох років апробації педагогічних курсів як форми практичної підготовки майбутніх учителів до викладання, було прийнято "Закон про тимчасове впровадження однорічних і короткотермінових курсів для підготовки вчителів і вчительок середніх навчальних закладів" [469, с. 607-613]. Курси зі спільним навчанням осіб обох статей відкривалися в усіх університетських містах з 1

вересня 1911 р. До них зараховувалися слухачі й слухачки, які до того отримали вищу освіту і в дипломах яких містився один з предметів, що спеціально вивчалися на курсах і входили до курсу середніх навчальних закладів, а саме: а) російська мова і словесність; б) математика, фізика і космографія; в) російська і загальна історія; г) природознавство, хімія і географія; д) стародавні мови; е) нові мови.

Усі заняття на курсах розподілялися на загальні й спеціальні. Загальні заняття полягали у вивченні педагогіки у зв'язку з головними положеннями психології і логіки та короткої історії педагогічних учень, а також основ шкільної гігієни. Читання лекцій з загальних предметів повинно було супроводжуватися вправами, наприклад, розв'язанням логічних задач, і рефератами на загальнопедагогічні та психологічні теми. Спеціальні заняття призначалися для вивчення методик, методичних керівництв і навчальної літератури з обраного предмета, що мало супроводжуватися: а) науково-семінарськими роботами за спеціальністю у застосуванні до практичних вимог викладання і б) практичними вправами у викладанні [469, с. 607].

Слухачі (слухачки) курсів, які отримували державні стипендії, були зобов'язані відпрацювати за призначенням попечителя навчального округу на посаді вчителя чи вихователя середнього навчального закладу Міністерства народної освіти півтора роки за кожен рік користування стипендією.

Стосовно підготовки вчителів нових мов у законі містилися деякі особливі зауваження. По-перше, для підготовки до викладання мов приймалися лише російські піддані християнського віросповідання, з освітою не нижче середньої, за умови практичного знання ними іноземної мови. Загалом призначення осіб нехристиянського (зокрема, мусульманського) віросповідання на вчительські посади у християнських навчальних закладах вважалося Міністерством народної освіти небажаним [469, с. 51]. По друге, кандидати на посади вчителів нових мов мали певні поступки щодо базового рівня освіти: для них було достатньо не вищої, як для всіх інших предметів, а лише середньої освіти, що було викликано майже повною відсутністю закладів спеціальної вищої освіти з нових мов.

Майбутні вчителі нових мов, попри зазначені поступки, були єдиною групою слухачів, які при вступі на курси складали іспит спеціальній комісії при курсах.

Екзаменуванню підлягало вміння вести іноземною мовою розмову про відомий предмет і вміння правильно передати цією мовою усно і письмово зміст літературного твору, запропонованого для читання під час іспиту [469, с. 612].

Програма підготовки вчителів іноземних мов на курсах була такою:

а) предмети обов'язкові: логіка (2 год на тиждень), психологія (2 год), історія педагогіки (3 год), шкільна гігієна (1 год).

б) предмети спеціальні: методика латинської мови з практичними заняттями – 2 год на тиждень, курс французької/ німецької мови з методикою (у першому півріччі – граматики, у другому – література; і те й інше з відповідними вправами) – 6 год на тиждень [469, с. 611-612].

Через кілька років, після розгляду звітів про роботу педагогічних курсів, у травні 1914 р. вийшло розпорядження Міністерства народної освіти про розширення програми курсів, у якому визнавалося за необхідне: 1) застосувати при прийомі по групі нових мов більш суворі вимоги і 2) продовжити тривалість навчання для цієї групи до двох років (у попередньому законі цей термін розглядався як можливий, але не як необхідний) [421]. У цьому ж році були внесені певні інші зміни до закону, спрямовані на посилення підготовки з французької і німецької мов [469, с. 617-620]. Крім того, підвищення освітнього статусу ВЖК, які почали відкриватися у великих містах, привело до того, що випускники цих курсів і особи, що ще навчалися на двох старших семестрах університетів чи ВЖК, також отримували право вступу на педагогічні курси [469, с. 618].

Таким чином, в умовах повної відсутності практичної педагогічної і методичної підготовки у змісті професійно-педагогічної освіти в університетах педагогічні курси стали єдиною формою такої підготовки вчителів ІМ, що була зорієнтована на викладання мов у школі. Про неї можна говорити як про суто практичну, оскільки короткий термін навчання на курсах (максимум 2 роки) не давав змоги забезпечити майбутніх учителів ІМ науковою фаховою підготовкою, особливо за обставин обов'язковості для них попередньої університетської освіти.

Суттєвий вплив на практичну підготовку вчителів ІМ здійснювала активізація у цей час пошуків нових методів навчання нових мов, яка відбувалася на тлі ана-

лізу педагогами-практиками попереднього історичного досвіду викладання [82; 304]. Як вже згадувалося раніше, протягом усього періоду викладання нових мов у школах в XIX ст. до них застосовувалася методика, перенесена з викладання стародавніх мов і побудована в канонах формальної освіти – на основі вивчення граматичних правил і форм, граматичного розбору текстів, усних і письмових перекладів з іноземної мови на російську і навпаки.

Зміна соціального замовлення суспільства щодо іноземних мов у напрямі оволодіння усним мовленням змушувала переглянути існуючі погляди на спосіб викладання нових мов у контексті матеріальної освіти. Один з найбільш відомих популяризаторів нових методичних ідей в Україні, викладач німецької мови Київського комерційного училища і Київського реального училища св. Катерини П. Ней так описував характер викладання мов на початку XX ст.: "Прихильники *класичної освіти* настоюють на *формальному розвитку* розуму за допомогою граматичного вивчення мов, головню стародавніх, кажучи, що тільки така освіта достатньо готує для успішного проходження наук у вищих навчальних закладах. Прибічники *реальної освіти*, вказуючи на пекучі вимоги життя, вимагають *практичного вивчення* нових мов, причому вивчення граматики в них – справа тільки другорядної важливості. За їх словами, заняття мовою без практичного вивчення її – смішні" [304, с. 3-4]. Що саме розумілося під практичним вивченням мови, пояснює ще один відомий прибічник нового підходу, лектор італійської мови університету св. Володимира, викладач французької мови Київського комерційного училища і колеги Павла Галагана І. Глівенко: "...під практичним знанням будемо розуміти вміння не тільки розуміти прочитане, але й уміння говорити іноземною мовою, і необхідне для цього хороше знання граматики" [82, с. 6].

У Європі ключовий перелом у методиці навчання іноземних мов наступив наприкінці 60-х- на початку 70-х років XIX століття під впливом так званого „Руху реформи” [422]). Як описував історичний шлях становлення нових підходів до вивчення іноземних мов П.Ней, першим твором, у якому були сформульовані головні принципи нового погляду на викладання мов стала робота Лувьє "Про природність у викладанні іноземних мов" (Гамбург, 1864). Першим, хто практично

скористався цими принципами, став автор підручника французької граматики Клотш (Klotsch, 1876) [304, с. 4-5]. У програмній праці реформаторського напрямку – „Викладання іноземних мов необхідно змінити! – До питання про перевантаження”, написаній відомим німецьким фонетистом Вільгельмом Фієстором у 1882 р., головною помилкою традиційних поглядів на викладання іноземних мов вважалося те, що в основу „живих” мов клалася методика викладання „мертвих” мов, а саме буква, графічний образ, а не звук, з якого власне складається мова [422, с. 92-94]. З того часу в європейській методиці розпочалася розробка нових – практичних – систем навчання іноземних мов. Про актуальність реформи викладання нових мов у загальному європейському масштабі свідчить хоча б той факт, наведений П. Неєм, що за період з 1876 по 1988 рр. у Західній Європі вийшло 739 теоретичних праць, котрі трактували викладання нових мов відповідно до нових принципів, і 71 підручник [304, с. 5].

Викладання нових мов „практичним шляхом” передбачало наслідування природного шляху, яким йде дитина у процесі оволодіння мовою. За новою методикою, мовам намагалися навчати на основі безпосереднього зв’язку між предметом чи дією та іншомовним словом, яке їх називає, без допоміжної участі рідної мови. Такий метод набув назви „натурального” – його ще називали „аналітичним”, „прямим”, „практичним”, а в Росії користувалися також термінами „американський” (маючи на увазі практичні підручники за цим методом М. Берліца, видані в 1878 р. у США і поширені в Європі), „життєвий” (С. Петрунін [357]), „наочний” (І. Глівенко [82]), „наочно-практичний” (П. Ней [304]) .

Як відзначав у 1896 Т. Кніпер, реформаторських рух за докорінне перетворення шкільного навчання ІМ, бурхливо розпочавшись у Німеччині, за два десятиліття свого стрімкого поширення встиг показати “значні і досить цінні результати всюди, де він знайшов сприятливий і досить підготовлений ґрунт серед зацікавлених у ньому педагогів” і утвердитися настільки, що говорити про нього “як тільки про скороминучу моду” просто не мало сенсу [175, с. 37]. Головною заслугою реформаторського руху по відношенню до методики навчання ІМ стало, те, що “він висунув на перший план і належним чином висвітлив ту думку, що засво-

енню будь-якої мови може йти більш чи менш успішно лише в тому випадку, коли в ньому дотримані відомі вимоги, що ґрунтуються на властивостях нашої психічної природи” [175, с. 35].

У Російській імперії до кінця XIX ст. статус офіційно рекомендованого мав традиційний граматико-перекладний метод, який панував з моменту зміцнення позицій класичної освіти і максимально відповідав державній політиці формальної освіти і духу вербально-схоластичної школи. З використанням саме цього методу здійснювалася фахова підготовка майбутніх вчителів стародавніх мов у стінах історико-філологічних факультетів і інститутів. Проте поступове зміщення центру ваги зі стародавніх мов і їх теоретичного, філологічного вивчення у бік нових мов вивело з тіні практичне значення володіння ІМ і збудило вітчизняну педагогічну думку. Поширення реформаторських поглядів знайшло активний розголос серед вітчизняних педагогів. Намітилася диференціація цілей навчання різних іноземних мов: зі стародавніми мовами продовжували асоціювати виховний і розвивальний вплив на учня, а за новими мовами закріплювалося практичне значення як засобу спілкування і читання іншомовної літератури.

Зміни у цілях навчання ІМ спонукали до перегляду офіційної точки зору на методи викладання мов. Тому в новому навчальному конспекті, виданому Міністерством народної освіти в 1901 році, викладачам нових мов було рекомендовано використовувати натуральний метод навчання [304, с. 7]. Таким чином, на початку XX ст. у російській шкільній практиці розпочався перехід до теоретичної і практичної розробки нової, натуральної методики навчання ІМ.

Вітчизняні прихильники реформування навчання нових мов дотримувалися того принципу, що мова існує для того, щоб нею говорити [532, с. 52]. Тому вони спонукали учнів іноземною мовою відповідати на питання, ставити питання і переказувати. Зросла увага до фонетичної та інтонаційної правильності мовлення. Правильна вимова при читанні досягалася за допомогою фонетичної транскрипції. У навчанні почали також використовувати перші технічні засоби навчання – грамофони. Платівки з текстами для навчання вимови видавалися на початку XXст. фірмою Лангеншейдт (Берлін) [532, с. 67].

Широкої популярності і поширення набула система практичного навчання іноземних мов М. Берліца, що ґрунтувалася на максимальному наближенні способу оволодіння іноземною мовою до того природного шляху, яким йде дитина, засвоюючи рідну мову. При цьому робився наголос на введенні нового матеріалу в усній формі, імітації мовлення вчителя, використанні вправ, побудованих на аналогії, виключенні з викладання рідної мови учнів. Оголошення про відкриття курсів нових мов міжнародного товариства шкіл "Мовні школи Берліца" з'явилися на початку ХХ ст. у багатьох великих містах Російської імперії [419]. Як свідчать історичні документи, подібні курси діяли і в Україні, зокрема в Києві [564, арк. 77].

Представники течії "реформи" на російському ґрунті, як зазначає С. Ніконова, не були абсолютно однастайними: одні з них дотримувалися помірних поглядів на застосування натурального методу у викладанні ІМ (Е. Міттельштейнер, В. Фармаковський, С. Петрунін); інші стояли на більш крайніх позиціях і стали, по суті, засновниками російського варіанту цього методу (І. Гливенко, Л. Льоше, А. Плестерер, Е. Рунге, М. Фену, Б. Флейшгут) [305, с. 11]. Російський варіант натурального методу відрізнявся наданням важливої ролі рідній мові при вивченні іноземної, визнанням необхідності накопичення і систематизації граматичних знань, прагненням використати вивчення іноземної мови не тільки для практичної мети, але й для розширення загального світогляду й виховання юнацтва, розвитку в них спостережливості і наукового мислення.

Розробники нового методу навчання іноземних мов ґрупувалися навколо С.-Петербурзького "Товариства осіб, що цікавляться викладанням нових мов", започаткованого 14 грудня 1910 р. Українські викладачі й викладачки іноземних мов також брали участь у заходах, що організовувалися цим товариством. Так, як дізнаємося з листа управляючого Київського учбового округу С. Певницького, вони були запрошені до участі у Всеросійському з'їзді осіб, що цікавляться викладанням нових мов (29 грудня 1912 р. – 3 січня 1913 р.), „з огляду на існуючі розбіжності в поглядах на завдання і методи викладання нових мов” і з метою досягнення „можливої домовленості в таких поглядах” [563, арк. 355].

Українські педагоги були й серед піонерів нової методики викладання інозем-

них мов у Російській імперії. Зокрема, в 1900 р. на сторінках журналу “Педагогический сборник” розгорілася дискусія між П. Морісом, який не приховував свого ворожого ставлення до основних положень натурального методу, і його прихильником – киянином Льоше [305, с. 11]. Одним з перших з ініціативою перебудови викладання іноземних мов виступили ще в 1900-1901 році вже згадувані кияни І. Глівенко [82] та П. Ней [304]. Цілу низку методичних рекомендацій щодо застосування натурального методу на уроках латинської мови розробив С. Янушевський (м. Одеса) [537].

У грудні 1911 р. у С.-Петербурзі відбувся Перший Всеросійський з'їзд викладачів стародавніх мов, на якому серед інших питань розглядалися і можливості використання натурального методу при викладанні стародавніх мов. На ньому була представлена широка географія навчальних закладів, у тому числі з України: Олександрія, Біла Церква, Дубно, Катеринослав, Житомир, Жмеринка, Ізмаїл, Київ, Луганськ, Луцьк, Миколаїв, Ніжин, Одеса, Полтава, Суми, Харків, Херсон Черкаси, Чернігів [490]. Прихильники використання натурального методу при викладанні стародавніх мов, особливо латини, сприйняли його як можливість відновити колишню поширеність цих мов, перевіривши їх вивчення з рівня знання окремих правил, мовних форм і явищ на рівень зв'язного мовлення. З'їзд також акцентував необхідність розведення методів викладання стародавніх і нових мов. Присутні на ньому викладачі стародавніх мов у більшості своїй погодилися з необхідністю використання різних методів і цілей при навчанні класичних і нових мов. За новими мовами вони залишали виключно практичні цілі, а класичним мовам відводили загальноосвітні, розвиваючі і виховні цілі як джерела філологічних (система мови) і лінгвістичних (розвиток мови) знань. Вивчення латинської граматики, зокрема, розглядали як основу для осмисленого оволодіння новими мовами, особливо французькою. А знайомство зі стародавніми авторами – як засіб усвідомлення першоджерел західноєвропейської думки на протязі її багатовікової історії.

У результаті тривалих дебатів в одному з пунктів Резолюцій Першого Всеросійського з'їзду викладачів стародавніх мов було зазначено, що з'їзд вважає допустимим, в залежності від індивідуальних здібностей викладача, введення у процес

викладання стародавніх мов у середній і вищій школі елементів натурального методу. Разом з тим володіння цим методом передбачало підвищення рівня фахової підготовки вчителів стародавніх мов: наукової і практичної [490, с. 135].

До наукової підготовки майбутніх учителів мов ставилася вимога її якомога більшої енциклопедичності, оскільки, щоб готувати учнів до свідомої діяльності у суспільстві і правильної оцінки культурних явищ суспільного життя, учитель мав сам добре розуміти і оцінювати оточуючий світ [490, с. 174]. Пропонувалося надати вчителю стародавніх мов можливість викладати стародавню історію, географію, російську мову (у молодших класах), а також німецьку і французьку мови [490, с. 190, 269-271], до чого, власне, і готував весь комплекс навчальних дисциплін класичних відділень історико-філологічних факультетів і інститутів. Іншими словами, мова йшла про підготовку нового типу викладача стародавніх мов – багатотороннього, науково освіченого вчителя, який може поєднувати у викладацькій роботі всі історико-філологічні предмети гімназійного курсу. Енциклопедизм професійної підготовки вчителя–класичного філолога оцінювався як нагальна потреба шкільної практики. Такий високий науковий рівень підготовки могли надати, як підкреслювалось на з'їзді, лише університети. Тому висувалася вимога обов'язкової університетської освіти майбутнього вчителя гімназії.

Практична ж підготовка вчителів стародавніх мов повинна була б, на думку учасників з'їзду, забезпечувати вчителю можливість проводити урок латинською мовою і вести бесіди з учнями стародавніми мовами, тобто володіти ними як засобом спілкування. Володіння латинською мовою як рідною: як слов'янською для славіста чи німецькою для германіста – вважалось однією з головних вимог до практичної підготовки майбутніх учителів-класичних філологів [490, с. 190, 219].

Як засіб підвищення мотивації учнів до вивчення стародавніх мов розглядалася зацікавленість самого вчителя у своєму навчальному предметі, вміння навчити, організувати ознайомлення учнів з реаліями життя стародавніх народів, робити екскурси в галузь стародавніх літератур, історії мистецтва тощо. Таким чином у центрі навчального процесу ставилася особистість вчителя, його володіння предметом викладання, фахова і практична підготовка. Формування цих якостей мало

становити важливу частину професійної підготовки майбутнього вчителя стародавніх мов [490, с. 197].

У резолюціях з'їзду була відзначена необхідність прийняття заходів, які б гарантували належну не тільки наукову фахову, але й педагогічну підготовку майбутнього викладача стародавніх мов [490, с. 135]. Якщо наукова підготовка таких учительських кадрів закріплювалася за університетами, то для покращення педагогічної підготовки пропонувалося використання особливих учительських інститутів, які могли існувати або як самостійні заклади, або в рамках університетської структури, як це вже практикувалося раніше. Тобто, у галузі професійно-педагогічної іншомовної освіти все активніше обговорювалася думка про створення спеціальних навчальних закладів, що б поєднували предметно-наукову підготовку з педагогічною.

У цей період під впливом об'єднуючої всіх неофілологів Європи хвилі розробки нового методу навчання іноземних мов, з'явилася ще одна, додаткова, форма професійної підготовки вчителів іноземних мов – літні мовні і країнознавчі курси для іноземної студентської молоді в країнах-носіях мови. Важлива сторона такого обміну бачилася у можливостях уважного вивчення методів викладання нових мов безпосередньо у навчальних класах в автентичному мовному оточенні [523, с. 70].

Так, у 1912 р. на адресу київських чоловічих і жіночих гімназій надійшло запрошення від університету м.Діжон (Франція) для участі з 1 липня по 27 жовтня в літніх курсах для іноземних студентів, до програми яких входило загальне для всіх слухачів прослуховування курсу фонетики, заняття з усного перекладу й коментування щоденних газет, вправи у веденні бесіди, а також спеціальні заняття у секціях: культурологічній, філологічній, ведення ділового ("комерційного", за термінологією того часу) усного й писемного мовлення, початкового рівня вивчення мови. На підтвердження успішної участі в курси слухачі могли після заключного іспиту одержати відповідного рівня дипломи [563, арк. 36-37].

Про участь українського студентства у подібних навчальних курсах у Великій Британії свідчать циркулярні розпорядження міністерства народної освіти, знайдені серед архівних документів Київського учбового округу та Київського університету [558, арк. 64-76; 563, арк. 181, 182-187]. З них слідує, що в 1912-1914 р.

британські університети Лондона, Оксфорда та Рамсгейта надсилали у середні й вищі освітні заклади Російської імперії запрошення на курси англійської мови й літератури для студентів і майбутніх учителів, що спеціалізуються на англійській мові. В 1914 р. на курсах в Оксфордському університеті вони могли прослухати лекції з питань політичного, соціального й економічного життя Англії й англійської літератури. В університеті Лондона з 13 липня по 7 серпня слухачі проходили курс з 10 лекцій за темою “Сучасні письменники” [558, арк.75 зв.]. Програма університету м.Рамсгейта була призначена саме для вчителів. Вона включала 15 лекцій з фонетики англійської, французької і німецької мов, 5 лекцій з сучасної методики навчання мов і 2 лекції з освітніх питань навчання в англійських школах [558, арк. 72-76 зв.].

Практика відрядження студентів вітчизняних університетів до Англії з метою вдосконалення в англійській мові й методиці, для того щоб після цього викладати її в Росії, існувала і в наступні роки. Є підстави припустити, що вона не тільки продовжувалася, але й розширялася за кількістю учасників, оскільки виявлені архівні матеріали, які засвідчують, що в 1917 р. лише зі слухачок і колишніх випускниць історико-філологічного відділення Київських вищих жіночих курсів 16 осіб висловили бажання бути відрядженими в Англію і з позитивними результатами витримали колоквіум, організований курсами для перевірки їхнього теоретичного і практичного знання англійської мови [628, арк. 1-2].

Стан справ з підготовкою вітчизняних учителів іноземних мов на початку другого десятиліття ХХ ст. значною мірою залежав від міністерської шкільної політики щодо обсягу, цілей і значення вивчення іноземних мов у середній школі.

Запропонований спеціальною комісією у 1912 р. проект реформи середньої школи продемонстрував намір міністерства народної освіти перейти від підтримки формальної освіти до матеріальної: ліквідувати класичний характер школи і розподіл гімназій на чоловічі й жіночі, полегшити перехід від гімназійної освіти до університетської. З цією метою планувалося запровадити єдиний тип середньої загальноосвітньої школи, побудованої на пріоритетних принципах природо знавства і людинознавства [413]. Реалізація проголошених принципів планувалася, в

тому числі, за рахунок скорочення обсягу мовного циклу, особливо стародавніх мов. Стародавні мови, наразі, називалися швидше засобом освіти, ніж навчальним предметом, що має самостійну наукову цінність для середньої школи. Тому в проєкті їм надавався статус лише додаткового навчального предмета і лише у тих гімназіях, де здійснювалася б підготовка учнів до майбутнього вивчення наукової філології в історико-філологічних інститутах чи університетах [413, с.27]. За новими мовами у проєкті реформи визнавалася відносна освітня цінність і говорилося про можливість вивчення у середній школі тільки однієї такої мови.

Вперше в історії середньої освіти пропонувалося таке радикальне зменшення обсягу вивчення іноземних мов. Як справедливо висловився з цього приводу О. Миролубов, перебудову тогочасної середньої школи планувалося провести за рахунок вивчення іноземних мов [244, с. 13]. Проте проєкт реформи не отримав негайного втілення на практиці в силу низки історичних обставин, які унеможливили його реалізацію.

Влітку 1915 р. Міністерство народної освіти під керівництвом П. Ігнат'єва повернулося до обговорення питань реформування школи, яке засвідчило незмінність офіційних намірів посилити матеріальний характер середньої освіти і відтіснити іноземні мови з числа головних освітоносних і культуроформуючих навчальних предметів. Фактично, була продовжена офіційна політика „обезмовлення” школи (термін К. Ганшиної [79]) і звуження цілей вивчення іноземної мови. Програми з іноземних мов, розроблені спеціальною комісією у складі методистів і філологів під керівництвом професора Л. Щерби, хоча й не заперечували розвивальної і освітньої цілей вивчення нових мов, проте обмежували їх головну мету певним розумовим розвитком дитини за рахунок вдумливого читання тексту і знайомством з культурою народу, мова якого вивчалася, знову ж таки лише через видатні літературні й наукові твори. З міністерських паперів слідувало, що навчання усного іншомовного мовлення сприймалося в контексті запланованої реформи російської середньої освіти як ілюзія, від якої школі слід відмовитися [79, с. 218.].

З нових мов програма пропонувала для вивчення одну з трьох, а не двох мов, як у попередніх програмах, у такій послідовності: французької, англійської, німець-

кої. Поява серед них англійської мови акцентувала необхідність посилення підготовки вчителів цієї мови. Крім того, можна припустити, що зміна послідовності іноземних мов, рекомендованих для вивчення у середній школі, відображала зміну зовнішньополітичних і зовнішньоекономічних пріоритетів Російської держави, особливо в умовах розгортання першої світової війни.

Крім введення англійської мови як іноземної, нова шкільна програма мала ще кілька нових досить позитивних особливостей, важливих для способу викладання мов і професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови:

- важливим компонентом змісту навчання іноземних мов ставала вимова, для свідомого її засвоєння вводилася фонетична транскрипція; ознайомлення з іншомовною вимовою, графікою і орфографією мало здійснюватися на зразках найбільш уживаних слів і мовленнєвих зворотів за допомогою усних і письмових вправ у розмовній мові;

- знання граматики розглядалося вже не як мета, а лише як засіб полегшити розуміння тексту, розподіл граматики за класами знаходився у прямій залежності від характеру тексту і включав лише ті граматичні явища, що в ньому зустрічалися;

- всі види занять мовою повинні були бути спрямовані на розвиток самодіяльності учнів;

- вводився такий вид самостійної роботи для задоволення індивідуальних потреб кожного учня, як домашнє читання;

- читання повинно було не обмежуватися текстами з художньої літератури, а включати також науково-популярні твори (історичні, природничо-історичні, етнографічні й дидактичні), “цінні за мовою і значні за змістом”;

- особлива увага зверталася на позакласну і позаурочну роботу з іноземної мови: як один з видів “екскурсії” у світ іноземної мови пропонувався шкільний театр на іноземній мові (розігрування учнями драматичних п’єс) [236, с. 113-115].

Щодо методики викладання іноземних мов, то не дивлячись на зростання популярності натурального методу, автори програми не наважилися проголосити його державно визнаним і надали вчителеві свободу вибору методу. Проте певні зауваження, зроблені в пояснювальній записці, давали зрозуміти, що натуральна

методика ще не набула в ній свого повного втілення. Зокрема, навчання усного мовлення (переказів) не визнавалося доцільним через його “невідповідність поставленій меті вивчення мови” [236, с. 110]; так само широко використовувалися переклади на російську мову (хоча вони сприймалися вже не як граматичні завдання, а як свідчення розуміння іншомовної книги, і були не дослівними, а літературними); письмові тексти все ще залишалися головним матеріалом, на якому здійснювалося навчання лексики і граматики. Щодо усного мовлення, то офіційно допустимим було “розуміння усного мовлення і користування ним у певних скромних рамках” [236, с. 110].

У цих умовах зростала важливість методичного вміння вчителя навчити. Як підкреслювалося у статті В. Половцова “О педагогической подготовке учительского персонала средней школы” (“Журнал Министерства народного просвещения”, 1916), “сутність усякої шкільної реформи ... ґрунтується не на зміні програми чи кількості годин, що відводяться на ті чи інші предмети, а головним чином на покращених методах викладання” [362, с. 83].

Між тим, викладачі скаржилися на бідність педагогічної літератури в галузі навчання мов [79, с. 207], а офіційні міністерські кола, як вже згадувалося, дорікали вузам, що готували вчителів іноземних мов, відсутністю розроблених методичних курсів. І хоча з 1914 р. були посилені вимоги до випускників університетів, які бажали отримати звання вчителя – введені державні іспити з психології, педагогіки, логіки, а також методики, особливих змін у викладання методики шкільного курсу іноземних мов цей захід не вніс [558, арк. 115-120]. Складання іспитів державній комісії в університетах перетворилося, фактично, на випускні іспити з суто наукових предметів, а вимоги з педагогічних предметів вважалися додатковими і були, часом, нижче тих, що ставилися перед слухачами педагогічних курсів, для яких ці предмети протягом одного-двох років навчання на курсах і практичної педагогічної підготовки ставали головними і єдиними.

В освітянських колах також викликав стурбованість існуючий стан справ у професійній підготовці вчителя, при якій методика сприймалася швидше як індивідуальна майстерність вчителя, ніж як самостійна наука. Відмічалось, що “у пе-

реважній більшості випадків учителі середніх шкіл приступають до своєї відповідальної справи одразу з університетської лави, не маючи ніякого уявлення про сучасні методи навчання” [362, с. 82]. До цього долучалася недостатність філологічного обґрунтування розвитку і викладання нових мов. Як зауважував академік Л. Щерба, „у нас у старій Росії лінгвісти зовсім не займалися методикою викладання, що цілком зрозуміло, оскільки неофілології в нас, можна сказати, не було... Увага ж нечисленних справжніх лінгвістів була спрямована або на порівняльну граматику, або на слов'янські мови” [531, с. 13].

Через офіційну невизначеності питання про метод навчання виникали складнощі у підготовці вчителів нових мов, яка у цілому відзначалась як незадовільна [79, с. 218]. У цьому зв'язку красномовною є оцінка тогочасної ситуації з професійною підготовкою вчителів іноземних мов, зроблена професором Московського університету К. Ганшиною в „Журнале Министерства Народного Просвещения” (1917): „...потрібні кадри філологічно освічених учителів, у руках в яких метод викладання був би у відповідності з наукою, а не емпірично засвоєною низкою прийомів. Вчителі цієї галузі шкільної справи грішать повною філологічною необізнаністю ... Навчальні заклади, що готують учителів середньої школи, переслідують професійні цілі й дають мінімум загальної освіти. Шлях через вищу школу занадто довгий, оскільки йому повинна передувати чи супроводжувати спеціальна. Бажане виникнення особливих інститутів, котрі забезпечували б повноту філологічних знань, спеціальну й педагогічну підготовку майбутнім учителям нових мов”[79, с. 218].

Думка про відкриття спеціальних інститутів для підготовки викладачів нових мов висловлювалася у другому десятилітті ХХ ст. неодноразово. На той час ставало все зрозумілішим, що професійна підготовка таких педагогів мусить відрізнятися “як за складом кандидатів, так і за методами роботи”. Крім того, вона може займати більше часу, ніж в інших інститутах [362, с. 88]. У підготовці викладачів стародавніх мов також відзначалося недостатнє оволодіння педагогікою, дидактикою і методикою викладання [490, с. 195].

Таким чином, у галузі підготовки вчителів іноземних мов напередодні революційних потрясінь 1917 р. чекали на своє вирішення наступні проблеми:

1) вивчення іноземних мов у середній школі перестало розглядатися як шлях до світової культури і відійшло на другий план, достатнім визнавалося знання лише однієї нової іноземної мови; відповідно мінялися цілі викладання стародавніх і нових мов, що впливало на зміст професійної підготовки вчителів ІМ;

2) стародавні мови набули статусу вузько спеціальної дисципліни, необхідної лише для тих учнів, які хотіли б вивчати наукову філологію в історико-філологічних інститутах чи на відповідних факультетах університетів, що зменшувало потребу у кількості підготовлених вчителів стародавніх мов, натомість вимагало збільшення кількості вчителів нових мов;

3) у переліку нових іноземних мов, що вивчалися в середніх навчальних закладах, намітилася зміна пріоритетів: помітно зростало значення англійської мови, яка почала займати друге після французької мови місце;

4) посилювалося значення практичної педагогічної підготовки вчителя ІМ до роботи в середніх навчальних закладах; відсутність такої підготовки в рамках університетської освіти спонукала до пошуків інших її форм, більш наближених до потреб і умов середніх навчальних закладів; в організації викладацької практики майбутніх учителів відбувалася інтеграція навчальних і виховних аспектів;

5) зростала роль методичних знань і вмінь у цій підготовці, проте у змісті професійної освіти майбутніх педагогічних кадрів такі знання й вміння не були забезпечені належним чином;

6) під впливом розвитку філологічної теорії здійснювався перегляд методичних підходів до навчання мов у напрямі їх наближення до природного ("натурального", "прямого") шляху оволодіння дитиною рідною мовою;

5) потребувала певних змін організаційна і змістовна сторони професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, оскільки існуючі форми вищої іншомовної педагогічної освіти (історико-філологічні факультети університетів й інститути, вищі жіночі курси, дворічні курси для підготовки вчителів нових мов) не забезпечували належного поєднання філологічної, спеціальної методичної і педагогічної підготовки; у філологічному середовищі визрівала думка про створення спеціалізованих учительських інститутів для підготовки вчителів ІМ.

Висновки до другого розділу

1. Становлення професійної підготовки вчителів сучасних ІМ, розпочате в ХХ ст., відбувалося під впливом низки історичних передумов, які виникли у період розбудови державної системи середньої і вищої освіти у ХІХ ст.:

- суспільно-політичних: поступове окреслення суспільної потреби у власних спеціально підготовлених вчителях нових іноземних мов на основі досвіду використання у навчанні дітей нових (західноєвропейських) іноземців-носіїв мови, у яких часто була відсутня будь-яка педагогічна підготовка і володіння російською мовою; внесення відповідних змін у державну освітню політику; наростання суспільного незадоволення засиллям класичних мов у гімназіях; зниження в суспільстві інтересу до гуманітарної освіти на користь технічної і комерційної; зміцнення класу буржуазії, яка бажала дати своїм дітям більш практично спрямовану освіту;

- економічних: викликана промисловою революцією кінця ХІХ ст. необхідність у нових технічних кадрах, що володіють іноземними мовами як засобом спілкування, посилення міждержавних торговельних зв'язків;

- предметно-наукових: розвиток лінгвістичних і психологічних досліджень на початку 70-х рр. ХІХ ст. (особливо у галузі звукового аспекту мови), які актуалізували вивчення мови не лише як знакової, а й як функціональної системи; усвідомлена потреба у диференціації методів навчання класичних і нових мов; розвиток і зміцнення германо-романської філології як науки до рівня, на якому вона могла і повинна була стати окремою спеціальністю в системі вищої освіти;

- педагогічних: загострення в останньому десятилітті ХІХ ст. конфлікту класичного і реального напрямів у системі освіти; низька результативність вивчення класичних мов у гімназіях; зростання наприкінці ХІХ ст. кількості реальних і комерційних училищ та інших технічних і професійно спрямованих навчальних закладів, які потребували все більшої кількості вчителів нових мов; поява нових методичних ідей щодо навчання нових іноземних мов; періодичні реформи середньої освіти, серед питань яких постійно стояло питання перегляду змісту навчання іноземних мов й співвідношення у ньому класичних і нових мов; накопичення першими відкритими в Україні в ХІХ ст. закладами вищої педагогічної освіти

досвіду теоретичної і практичної підготовки вчителів-філологів; розроблення ними базового змісту класичної філологічної освіти, на основі якої можна було будувати програму підготовки вчителів нових мов;

- організаційних: заснування на початку XIX ст. структуризованої мережі закладів народної освіти на чолі з університетами, в яких були відкриті історико-філологічні факультети; відкриття гімназій як середнього навчального закладу, де викладалися іноземні мови і який потребував великої кількості вчителів цих мов; поступове виділення у XIX ст. у структурі історико-філологічних факультетів університетів відділень класичної філології, які розпочали розробку теоретичних і практичних питань іншомовної освіти; відкриття історико-філологічних інститутів як форми спеціалізованої фахової підготовки іншомовних філологів; розробка і розгляд історико-філологічними факультетами Київського й Харківського університетів наприкінці XIX ст. перших проектів романо-германських відділень.

2. Головним здобутком першої декади XX ст. стало виокремлення спеціалізованої підготовки вчителів нових мов як самостійної галузі професійно-педагогічної освіти завдяки відкритим при історико-філологічних факультетах університетів і вищих жіночих курсів романо-германським відділенням.

3. У ході становлення професійної підготовки вчителів іноземних мов протягом 1900-1917 рр. відбувалася розробка базового змісту неофілологічної професійно-педагогічної освіти в університетах, в ході якої спостерігалися такі тенденції: поділ навчальної програми історико-філологічних факультетів на загальну історико-філологічно-культурознавчу і спеціальну предметно-наукову з фаху; на теоретичну (лекції) й практичну (практичні заняття); фахова підготовка була доповнена обов'язковою загальнопедагогічною (у формі лекцій і практичних занять); головний акцент у підготовці робився на науково-теоретичні навчальні курси з фаху; зростала роль самостійної навчально-дослідницької роботи студентів, ефективність якої виявилася у підвищенні результативності навчання. Недоліком змісту підготовки була недооцінка практичної і методичної її складових, недостатня увага до вивчення нових мов у контексті нових методичних ідей.

4. Провідною ідеєю у підготовці вчителя ІМ, яка будувалася в досліджуваний

період в традиціях класичної освіти, було досягнення широкої, багатопредметної історико-філологічно-літературної професійної підготовки як засобу формування культурно освіченого педагога з широкою предметною спеціалізацією, здатного викладати кілька споріднених предметів – мовних, історичних, культурознавчих.

5. Романо-германські відділення вищих жіночих курсів внесли у становлення професійної освіти вчителя іноземної мови досвід більш суттєвої педагогічної підготовки завдяки включенню до навчальних планів теоретичних курсів методики викладання іноземних мов і практичній спрямованості відкритих при деяких з цих навчальних закладів семінаріїв з нових іноземних мов.

6. Змісту підготовки вчителя ІМ на цьому етапі була притаманна диспропорція в обсязі теоретичної і практичної його складових. Практична професійно-педагогічна підготовка знаходилася ще на стадії апробації. Її відсутність в рамках університетської освіти спонукала до пошуків таких її форм, що були б наближеними до потреб і умов середніх навчальних закладів. Такою формою стали одно- й дворічні педагогічні курси, які дозволили підсилити практичну підготовку загальнопедагогічними і методичними знаннями та вміннями. В організації викладацької практики майбутніх учителів на курсах відбувалася інтеграція навчальних і виховних аспектів педагогічної діяльності.

7. Існуючі форми вищої педагогічної освіти, де була розпочата підготовка вчителів іноземних мов (історико-філологічні факультети університетів й інститути, вищі жіночі курси, дворічні курси для підготовки вчителів нових мов), не забезпечували належного поєднання філологічної, методичної і педагогічної підготовки. Тому у філологічному середовищі визрівала думка про створення спеціалізованих навчальних закладів для підготовки таких педагогічних кадрів.

Матеріали, вміщені в другому розділі, представлено у кількох публікаціях автора [245; 249; 250; 251; 252; 255; 258; 263; 265; 267; 271; 273; 282; 285].

РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ (1917 – 1930 рр.)

3.1. Професійна підготовка викладачів іноземних мов у ході реформування університетської освіти

Одразу після лютневої революції і приходу до влади Тимчасового уряду суттєвих змін освітнього курсу в Україні не розпочалося. На думку деяких сучасних істориків, в Україні „основною причиною, що заважала переходові до практичних дій на перших етапах національної революції, була організаційно-законодавча і матеріальна залежність від Тимчасового уряду” [2, с. 45]. Створений Тимчасовим урядом Державний комітет з народної освіти розробив "Тимчасове положення про єдину загальноосвітню громадську школу", в якому скерував свої зусилля на виділення з навчального матеріалу певного навчального мінімуму, що задовольняв би вимоги загальної освіти. Іноземні мови, за намірами цього комітету, мали стати предметом, необов'язковим для учнів другого ступеня єдиної загальноосвітньої школи, проте для бажаючих мала бути забезпечена можливість їх вивчення [17, с. 107]. Зі змісту "Положення" можна зробити висновок, що члени комітету не полишали думки запровадити на практиці ідеї шкільної реформи П. Ігнат'єва щодо заміни гуманітарно-філологічного характеру шкільної освіти природничо-науковим. Як відомо, цей проект Державного комітету не отримав сили закону. Проте він ще раз просигналізував про накопичення підстав для парадигмальних змін у змісті шкільної освіти.

З утворенням у березні 1917 р. у Києві Центральної Ради як представницького органу українських громадських організацій розпочалася, насамперед, ліквідація органів царської влади. 25-го листопада 1917 р. Центральна Рада ухвалила закон про законодавче підпорядкування всіх державних установ, що знаходилися на відповідній території, урядові Української Народної Республіки (УНР), а 5-го грудня 1917 р. – про передачу новоствореному Генеральному секретаріатові освіти

усіх шкіл і освітніх установ, котрі існували на території УНР [624, арк.3].

Центр освітнього руху також перемістився з державних установ у громадські педагогічні організації, першість серед яких тримало Товариство шкільної освіти, засноване у березні 1917 року. Національно свідома громадськість спрямувала свою діяльність на українізацію усіх ланок освітньої системи і відповідну підготовку й перепідготовку вчителів. Опір українізації, особливо з боку діючих гімназій і університетів, виявився надзвичайно сильним. За словами одного з перших дослідників цього періоду в історії національної освітньої справи С. Постернака, „середня школа на Україні за часи революції була тим осередком, біля якого йшла запекла боротьба проти української школи й української культури” [376, с. 63]. Що стосується Київського, Харківського й Новоросійського університетів, то, як справедливо зауважує сучасний український вчений-педагог А. Алексюк, „вони лише розміщувалися на території України, однак не були українськими. Це були російськомовні університети” [4, с. 130].

Як слушно характеризують цей період автори праці „Нариси історії українського шкільництва.1905-1933”, „опір українізації діючих шкіл на місцях виявився настільки значним, що легше було зорганізувати нову школу, ніж реорганізувати стару” [300, с. 80]. Тому національно свідома громадськість пішла шляхом створення за власною ініціативою і власним коштом нових середніх і вищих навчальних закладів, де навчальний процес здійснювався б українською мовою.

Нововідкриті гімназії у тій частині змісту навчання, що стосувалася іноземних мов (або „чужоземних” – україномовний термін, що прийшов на зміну російськомовному "иностранные языки"), мало відрізнялися від колишніх. Проте Генеральним секретаріатом освіти у зв'язку з запровадженням у школах українознавства був взятий на озброєння "принцип скорочення предметів", як його називає один з безпосередніх учасників руху за українську національну освіту О. Дорошкевич, за яким мав бути скорочений обсяг латинської мови, особливо у молодших класах [113, с. 98-108]. З нових мов, як і раніше, викладалися переважно німецька і французька мови [354, с. 113 – 115]. Відповідно, до штатного складу шкіл входила посада вчителя "чужих мов" [371, с. 6].

"Проектом єдиної школи на Україні", розробка якого розпочалася за часів Центральної Ради восени 1917 р., передбачалося обов'язкове вивчення з 5-го класу однієї з "живих" мов – французької чи німецької, а з 8-го класу запланованої 12-класної школи – другої мови. З причин важливого виховного впливу вважалося за можливе введення у 9-му класі латинської й грецької мов, як "живого голосу вмерлих великих культур, що стали основою сучасних" [411, с. 24]. Тобто в плані будівництва в Україні єдиної школи іноземні мови відігравали важливу культурознавчу роль як засіб залучення дитини до культурних здобутків інших народів. У процесі протистояння українських національних урядів (Центральної Ради, березень 1917 – квітень 1918; гетьманату, квітень 1918 – грудень 1918; Директорії, листопад 1918 – кінець 1920) владі Рад український проект єдиної школи, за влучною характеристикою Н. Агафонової, "вимушено "емігрує" разом з владою, припиняє свій вплив на практику дій в освітній галузі радянської України" [2, с. 87-88].

На території підросійської України, яка в ці ж роки підпорядковувалася радянській владі, у гімназіях також продовжувалося викладання іноземних мов. З нових мов викладалися переважно німецька і французька з різними варіаціями у кількості щотижневих годин у різних регіонах і різних класах [415, с. 121]. Латинська ж мова асоціювалася радянською владою з релігійними мотивами у змісті шкільної освіти. Тому Тимчасовий робітничо-селянський уряд України, який з початку революційних подій закріпився у м. Харкові, у Тимчасовому положенні про середню школу (1 лютого 1919 р.) оголосив про відміну обов'язкового вивчення латинської мови у середній школі й допущення її викладання як додаткового й необов'язкового предмета "лише при наявності відповідного бажання учнів" і звільнення з роботи викладачів латинської мови як "позаштатних" [660, арк. 51].

Професійною підготовкою вчителів стародавніх і нових мов у цей час продовжували займатися класичні й романо-германські відділення історико-філологічних факультетів університетів у Києві й Харкові. Університет в Одесі й Ніжинський історико-філологічний інститут продовжували підготовку лише вчителів стародавніх мов. Випускниці вищих жіночих курсів поповнювали ряди викладачів стародавніх і нових мов.

Головні турботи, якими опікувалося в цей час керівництво історико-філологічних факультетів університетів, стосувалися переважно внутрішніх проблем університетського життя: забезпечення факультетів студентами й правил прийому на 1917-1918 н.р. [604, арк. 111, 112; 605, арк. 30-31 зв.]. Цей факт підкреслює інертність існуючої системи вищої педагогічної освіти, особливо на контрастному фоні турбот і сподівань реальної шкільної практики, проведення у квітні й серпні 1917 р. всеукраїнських учительських з'їздів, лейтмотивом яких було творення нової національної школи. Внесена в Резолюції обох учительських з'їздів пропозиція ввести у вищих школах України викладання наукових курсів українською мовою [115, с. 35] дуже важко реалізовувалася на практиці. У колишніх російських імператорських університетах українізація була сприйнята переважно як відкриття українознавчих кафедр, а не як перехід до використання української мови як викладової. Наприклад, в університеті св. Володимира обмежилися постановкою питання в серпні 1917 р. про відкриття на історико-філологічному факультеті окремих кафедр української мови, української літератури й історії України, на юридичному – кафедри історії західно-руського права і забезпечення їх необхідною кількістю викладачів (професорів і приват-доцентів) [605, арк. 11].

Тож цілком закономірно, що в умовах прийняття Центральною Радою Першого Універсалу (червень 1917 р.) й проголошення автономії України розпочалася організаційна робота по відкриттю суто українських університетів. Як відомо, другий Всеукраїнський учительський з'їзд визнав за необхідне відкрити перші українські вищі педагогічні школи в м. Києві вже з осені 1917 р. – "для виховання кадрів науково і педагогічно освічених лекторів, інструкторів по шкільним справам і учителів середніх шкіл" [115, с. 33, 35]. Слід зазначити, що пріоритетами відкритих у жовтні-листопаді 1917 р. Українського народного університету та Педагогічної академії, а також більшості народних університетів, була підготовка вчителів з українознавчих предметів, просвітницька робота, і тому в контексті нашого дослідження вони не розглядатимуться.

Що стосується історико-філологічних відділень колишніх імператорських університетів і вищих жіночих курсів, то суттєвих змін у формі й змісті занять тут

майже не відбулося. Вони продовжували жити своїм дореволюційним академічним життям. Перелік лекційних курсів, на прослуховування яких могли записатися студенти історико-філологічного факультету залишався майже незмінним. Хоча більш помітним став поділ навчальних предметів на **обов'язкові загальні, обов'язкові спеціальні, залікові, рекомендовані** та предмети, що викладалися **для бажаючих**. Простежимо за цим на прикладі Київського університету. Так, протягом 1917-1919 рр. до **загальних обов'язкових предметів** для всіх студентів історико-філологічного факультету університету св. Володимира входили: богослов'я (проф. Боголюбов, 3 год на тиждень), вступ до філософії (проф. Гіляров, 4 год), психологія чи логіка (проф. Зеньковський, по 4 год), російська народна словесність (проф. Лобода, 2 год), латинський автор (проф. Кулаковський, пр.-доц. Дложевський, 4 год), грецький автор (проф. Клінкер, пр.-доц. Якубаніс, пр.-доц. Петр, 4 год), вступ до мовознавства (пр.-доц. Калинович, 3 год), російська історія, стародавній період (проф. Довнар-Запольський, 2 год), грецька мова для початківців, які не мають оцінки з цього предмета в атестаті (викл. Пахаревський, 4 год), нові мови (для кожної групи з певної мови, 2 год) [609, арк. 15]. У 1919-1920 н.р. нові мови у числі загальнофакультетських предметів відносилися до **залікових** (по 4 год англійської, німецької чи італійської мови), а педагогіка й практичні заняття з педагогіки – до **рекомендованих; для бажаючих** викладалося загальне книгознавство (викл. В. Кордт – 1 год) [613, арк. 3].

До числа обов'язкових **спеціальних** навчальних предметів **класичного відділення**, входили: історія Греції чи Сходу (проф. Покровський, 4 год), історія грецької літератури (проф. Сонні, 3 год), грецька етнографія й діалектологія (пр.-доц. Петр, 2 год), історична граматики латинської мови (пр.-доц. Дложевський, 4 год), історія стародавньої філософії (пр.-доц. Якубаніс, 3 год), практичні заняття з латини (проф. Сонні, 2 год), для молодших студентів грецький просемінарій (пр.-доц. Дложевський, 1 год), грецький семінарій для старших студентів (пр.-доц. Дложевський, 2 год). Для необов'язкового вивчення пропонувався санскрит та індоєвропейські старожитності (пр.-доц. Калинович, по 2 год).

Студенти, що вивчали **романо-германську філологію, обов'язково** слухали:

історію західноєвропейської літератури, середні віки (проф. Шаровольський, 4 год), порівняльну граматику романських мов (пр.-доц. Савченко, 2 год), нову історію (проф. Ардашев, 4 год), а з 1918/1919 н.р. – історичну граматику іспанської мови та стародавню провансальську мову (пр.-доц. Савченко по 4 год на тиждень кожна). Обов'язкові практичні заняття з романо-германської філології проводилися проф. Шаровольським (2 год). Для необов'язкового вивчення пропонувалися: історія провансальської літератури (пр.-доц. Савченко, залікові 2 год) стародавньо-французький епос (пр.-доц. Савченко, залікові 2 год) і санскрит (пр.-доц. Калинович, залікові 2 год) [607, арк. 12; 609, арк. 15-16, 17-17 зв.].

У **загальнопедагогічній підготовці** студентів університету звертає на себе увагу та обставина, що до самого 1920 р. педагогіка в університетському курсі вважалася обов'язковою дисципліною лише для студентів філософського відділення історико-філологічного факультету. Для інших, у тому числі для майбутніх учителів ІМ, вона подавалася як рекомендований навчальний предмет [608, арк. 128-129; 613, арк. 1]. Так само практичні заняття з педагогіки були заліковим лише для студентів-філософів. У цьому фактові вбачається підтвердження незакінченості на той час процесу переходу педагогіки з філософської дисципліни у самостійну наукову галузь, у той час як психологія була обов'язковою для всіх відділень.

Наведений огляд університетського викладання підтверджує висновок про те, що у змісті підготовки студентів-іншомовних філологів протягом 1917-1919 рр., як і в дореволюційний період, продовжувало домінувати науково-теоретичне спрямування на вивчення переважно фахових предметів. При цьому стосовно підготовки майбутніх учителів іноземних мов слід звернути увагу на збереження вагомої частки класичної освіти поряд з предметами неофілологічного циклу: знайомство з класичною філософією, грецькими і латинськими авторами було обов'язковим для неофілологів також. Педагогічна ж підготовка не була посилена ні за рахунок розширення загальнопедагогічних курсів, ні шляхом ознайомлення з методикою викладання стародавніх чи нових мов.

Не було змінено і характер практичних занять. Як і раніше, на практичних заняттях з класичної філології продовжували робити усні й письмові переклади з ро-

сійської мови на латинську чи грецьку, заслуховувати й розбирати письмові студентські реферати, читати стародавні підписи, інтерпретувати стародавні твори [592, арк. 95-96; 607, арк. 74-96; 610, арк. 1; 612, арк. 1-14]. Тобто викладання мови продовжувалося у колишньому схоластичному руслі. Тим часом суспільна потреба в активному володінні мовами як засобом вирішення практичних завдань зростала.

Утім, у підготовці майбутніх педагогів окреслилися і певні позитивні зрушення. Зокрема, у результаті наукових розвідок у галузі експериментальної психології, що набирали сили з початку XX ст., проф. В. Зеньковський восени 1918 р. подав прохання про перейменування психологічного семінарія при історико-філологічному факультеті університету св. Володимира на психологічну лабораторію, "щоб цим підкреслити, що цей заклад присвячений підготовці студентів до експериментальних психологічних досліджень" [608, арк. 16].

Професор С. Ананьїн запровадив на своїх практичних заняттях з педагогіки на історико-філологічному факультеті у 1917-1918 н.р., окрім читання й розбору рефератів, ще й дослідження експериментального характеру з педагогічної психології. Під його керівництвом учасники цих занять проводили у різних навчальних закладах Києва анкетне опитування з питання про дитячі ідеали [607, арк. 51–51зв.]. Цей напрям у проведенні практичних занять з педагогіки було продовжено і в 1918-1919 н.р. [610, арк. 6].

Суттєвою проблемою університетської підготовки вчителів ІМ, особливо нових, залишалося забезпечення викладання спеціальних дисциплін. Його продовжували вирішувати переважно шляхом підготовки до отримання наукового ступеня колишніх випускників університету [604, арк. 109, 148; 606, арк. 149]. Практикувалися закордонні відрядження для підготовки до професорського звання: до Відня, Гельсінфорса, Стокгольма, в Румунію [607, арк. 100, 118].

Порівняно з університетами, підготовка вчителів ІМ на вищих жіночих курсах відрізнялася більшою увагою до педагогічних дисциплін, наявністю курсів методики викладання, читанням деяких спеціальних навчальних предметів іноземною мовою і практичною спрямованістю вивчення нових мов у спеціально організованих семінаріях. Наприклад, на Київських вищих жіночих курсах щорічно профе-

сором С. Ананьїним читався курс педагогіки (окремо історії і теорії), а також курс під назвою "Педагогіка і сучасність", ним же проводилися практичні заняття з педагогіки. Протягом періоду 1917-1920 рр. викладався курс методики німецької (лектор А. Карлсон) та французької (лектор М. Маяр) мов, проводилися німецький і французький семінарії [634, арк. 1; 635, арк. 2-14; 636, арк. 1-6]. Вивчення мови відбувалося у диференційованих за рівнем знань групах: група А – для початківців, група В – для тих, хто продовжує вивчення, група С – для бажаючих удосконалитися [635, арк. 7-8]. Читалися курси історичної граматики англійської і німецької мов, спецкурс з інтерпретації німецьких і англійських текстів (обидва – проф. І. Шаровольський); історична граматика французької й іспанської мови (пр.-доцент С. Савченко). Пропонувалися курси інтерпретації романських та італійських текстів (відповідно проф. І. Шаровольський та проф. А. Сонні) [634, арк. 1]. Слухачки мали змогу записатися на курс історії французької літератури, який читався французькою мовою (лектори Дебрейль і Маяр) [634, арк. 1; 636, арк. 1-6].

Більш вагомі кроки робилися на курсах і в напрямі українізації змісту підготовки слухачок. Зокрема, з 1918 р. були введені такі предмети, як "Історія України" (проф. Г. Максимович), "Українське мистецтво" (проф. Г. Павлуцький), а також спецкурси "Релігійні рухи на Україні в 16-18 ст." (проф. С. Голубєв) та "Гетьманщина на Україні" (проф. Г. Максимович) [631, арк.1; 635, арк. 7-8; 636, арк.1-6].

Головною умовою отримання випускниками університетів чи вищих жіночих курсів університетського диплому, звання вчителя середньої школи і права на викладання в 1917-1918 рр. залишалися екзамени в державних іспитових комісіях. Проте незабаром після того, як колишні імператорські університети урядом радянської України були проголошені державними університетами з відповідним підпорядкуванням органам радянської влади (30 липня 1918 р.), державні іспитові комісії були скасовані, а замість них були призначені факультетські комісії для проведення випускних іспитів [611, арк.75]. Наступними розпорядження радянської влади були повністю відмінені державні іспити [653, арк. 92]. Замість дипломів видавалися посвідчення про прослухання повного курсу наук [611, арк.76]. Якихось посилок на присвоєння звання вчителя чи право викладання не робилося. Таким чи-

ном, педагогічна спрямованість університетської освіти фактично втрачала своє значення, різниця між випускниками-філологами і випускниками-педагогами нівелювалася.

Відміна у квітні 1919 р. бальної системи оцінювання результатів іспитів і практичних робіт і заміна її простим їх зарахуванням, без сумніву, не сприяла підвищенню якості вищої освіти. А скасування декретом Ради Народних Комісарів від 18 травня 1919 р. усіх учених ступенів і звань та пов'язаних з ними прав і переваг, запровадження конкурсної системи заміщення посад на кафедрах вищих навчальних закладів з числа усіх бажаючих демонструвало більшою мірою не бажання посилити науковий потенціал цих закладів, а намагання позбавитися від старого професорсько-викладацького складу. У радянських історико-педагогічних джерелах метою цієї акції називалося "оновлення і демократизація професорсько-викладацького складу вузів" [63, с.49].

Серед нових основ розвитку системи народної освіти України, головною була організація єдиної трудової школи. Український проект єдиної трудової школи, за зразком вже запровадженого в радянській Росії "Положення про єдину трудову школу", ґрунтувався на визнанні продуктивної праці як головного засобу навчання й виховання, поєднанні загальної освіти з вивченням трудових процесів та на втіленні вільних, творчих засад в освітній процес [367, с. 249].

Гуманітарній освіті, в тому числі вивченню іноземних мов, в єдиній трудовій школі відводилася далеко не остання роль. Серед архівних матеріалів, що ілюструють описуваний період, зберігається доповідь "Про введення вивчення чужоземної мови в єдиній трудовій школі" та тези до неї (авторство матеріалів невідоме), провідною ідеєю якої є твердження, що "знання однієї з чужоземних мов долучить випускників Єдиної Трудової Школи до світової культури і дасть можливість трудящим України спілкуватися і свідомо брати участь у міжнародній побудові життя на основах соціалізму" [656, арк.286].

Викладені у доповіді цільові установки щодо іншомовної освіти у єдиній трудовій школі дозволяють говорити про домінування в той період загальноосвітнього, культурологічного й практичного спрямування вивчення ІМ, яке потребувало

відповідної підготовки шкільних педагогічних кадрів.

Проте з аналізу матеріалів засідань державної комісії з реформи вищої школи (червень-липень 1919 р.) вимальовується такий обраний нею загальний напрям реформування вищої школи, який у цілому залишався в контурах академічної університетської традиції [818]. Найбільшу дискусію викликали питання про поділ гуманітарного циклу на підцикли і об'єднання гуманітарних наук в групи (секції); відокремлення чи невідокремлення філософії від педагогіки, історії, філології; доцільність спеціалізації і її узгодження з універсалізмом університетських знань; завдання загальної і спеціальної освіти [818, арк. 149-158 зв., 160-161 зв.].

У питанні спеціалізації гуманітарних знань у вищій школі висловлювання членів комісії балансували між необхідністю збереження цілісного наукового сприйняття світу і необхідністю спеціалізації як практичної потреби життя і теоретичної потреби науки. Тому у резюмованому вигляді результатом дебатів з цього питання стало визнання обов'язковості в новій вищій школі загальних курсів, які б передували будь-якій спеціалізації. При цьому секціями точних наук визнавалося обов'язкове викладання основ гуманітарних наук, а секції гуманітарних наук рекомендувалося погодитися на обов'язковість вивчення основ природничих наук [818, арк.154]. Зауважимо, що саме такий підхід було реалізовано у структурі змісту вищої освіти у 20-х роках XX ст.

Таким чином, у змісті університетської підготовки ставилася мета широкої загальної освіти у поєднанні зі спеціальною професійною підготовкою. Для забезпечення індивідуальних пізнавальних інтересів студентів передбачалася можливість їх самостійної роботи під керівництвом викладачів. Загалом, провідною ідеєю реформування університетської освіти стала думка, висловлена на засіданні секції суспільствознавства, що "університет має навчити, як здобувати знання" [818, арк. 151].

Як засвідчили наступні події, Народний комісаріат освіти радянської України (Наркомос) спрямував реорганізацію вищої школи у дещо іншому напрямі і тому обрав шлях закриття колишніх університетів і відкриття нових вищих шкіл. Нова схема народної освіти в УСРР була розглянута й затверджена на 1-й Всеукраїнській

наradі з питань освіти (Харків, березень 1920 р.). За цією схемою, народна освіта республіки мала виглядати як освітня система, в основі якої лежало б соціальне виховання дітей до 15-ти років і професійна освіта кадрів для різних галузей народного господарства без паралельної загальноосвітньої школи. Відповідно до цієї схеми і виданої в липні 1920 р. "Декларації про соціальне виховання дітей" [101], було розпочато перебудову усієї освітньої системи України.

Проголошений в інструкції Наркомосу про державну систему вищих шкіл від 9 червня 1920 р. провідний принцип побудови й здійснення академічної роботи у вищій школі встановлював, що "наука є знаряддям до організації різних боків нашого соціально трудового життя. Через те саме будова курсу і план викладання мусить направлятися до того, аби обов'язково дати студентам знання, призвичаїти їх до безпосередньої роботи в окремих галузях сучасного життя" [135, с. 51]. Таким чином, наукові знання у змісті професійної підготовки отримали нову функцію – забезпечення практично спрямованої діяльності у певній трудовій галузі.

За оцінкою, висловленою пізніше у радянських історико-педагогічних джерелах, "інструкція Наркомосу від 9 червня виконувала у 1920 р. роль тимчасового статуту вузів" [63, с. 57]. У відповідності з нею характер навчально-методичної роботи у вузах мав бути змінений з суто академічного на практичний, з пасивно-рецептивного на активно-діяльнісний, спрямований на підготовку до роботи у конкретній сфері. Тобто проголошувалася докорінна перебудова парадигми вищої освіти.

Друга всеукраїнська нарада з народної освіти, що відбулася 17-26 серпня 1920 р. у Харкові, підтвердила ці наміри. Як повідомлялося в щотижневому виданні "Просвещение" – органі Управління вищої школи м.Києва, у доповідях усіх офіційних представників Наркомосу лунала думка про необхідність інтенсивної професіоналізації освіти від нижчих її ступенів аж до найвищих, оскільки "для нормального життя Республіки ... дуже потрібні організатори-творці нового життя, озброєні професіональним знанням поруч із знанням економічно-соціальних обставин життя і широкою гуманітарно-громадською освітою" [114, с. 5]. Іншими словами, до нової парадигми вищої професійної освіти було включено новий компо-

нент – соціально-економічні й суспільно-гуманітарні знання. Крім того, була виділена ще одна складова – оволодіння науково-організаційною методологією соціального будівництва. Підготовка фахівців з вищою освітою мала бути зосереджена у спеціальних професійних навчальних закладах.

Перша і друга всеукраїнські наради в справах освіти розпочали процес суверенізації освітньої політики в Україні. Рішення першої наради, як їх підсумував І. Золототерхий, "знаменували певний відхід від проекту системи освіти, розробленого на Україні в 1919 р. аналогічно до проекту РРФСР" [139, с. 349]. Друга нарада, за словами тодішнього наркома освіти Г. Гринька, "дала ...перелом в розумінні державного апарату культурного будівництва" [487]. Деякі сучасні історики (Н. Агафонова, 2002) підкреслюють, що після офіційного проголошення на ній українського освітнього курсу "Україна в законодавчо-розпорядчому плані цілком відмежовує себе від Росії" [2, с. 111]. Третя всеукраїнська нарада з освіти (15-27 липня 1921 р.) оголосила входження у нову смугу боротьби за вплив держави диктатури пролетаріату в галузі освіти, з "мілко-буржуазною стихією" за "оволодіння засобами освіти" [487, с. 9-12]. До резолюцій третьої наради з питань професійної освіти було внесено пункт про "остаточну ліквідацію" колишніх навчальних закладів, як вищих, так і середніх [487, с. 9].

У вищій педагогічній освіті, відповідно до проголошених гасел, відбулася ліквідація університетів, яка позначилася і на підготовці вчителів ІМ. Факультети, на яких власне відбувалася підготовка майбутніх учителів (історико-філологічний та фізично-математичний) були реорганізовані. Студенти цих факультетів з університетів і вищих жіночих курсів мали бути об'єднані одним науково-академічним й адміністративно-господарським апаратом [135, с. 52]. Згідно з планами, прийнятими Нарокомосом, замість університетів мав бути утворений новий тип вищої школи – **академія теоретичних знань** у складі двох інститутів: суспільних наук і фізико-математичних наук, де б здійснювалася підготовка "предметних" викладачів для старших класів єдиної трудової школи [666, арк. 37-38, 96].

Перехідною формою при створенні академій теоретичних знань мали стати тимчасові педагогічні курси, сформовані зі студентів 3-го і 4-го курсів історико-

філологічного та фізично-математичного факультетів, які протягом 2-х років вже прослухали загальноосвітні курси і переходили до спеціалізованої підготовки.

У різних університетах України реорганізація вищої педагогічної освіти відбувалася по-різному. У вітчизняних історико-педагогічних дослідженнях зустрічаємо кілька різних описів процесу реорганізації університетів. Так, М. Гриценко (1966) та В. Майборода (1992) говорять про те, що всі університети, учительські інститути і Ніжинський історико-філологічний інститут, вищі жіночі курси були безпосередньо реорганізовано в інститути народної освіти [92, с. 49; 230, с. 32]. Цих же поглядів дотримується й дослідниця проблеми підготовки вчительських кадрів в Україні в 20-30-х рр. XX ст. Н.С.Матвійчук [234]. У відомій праці „Розвиток народної освіти на Україні (1921-1932)” Г. Ясницького (1965) як про проміжну ланку між університетами й ІНО згадується про академію теоретичних знань [540, с. 193]. О. Глузман (1997), здійснюючи спеціальне системне дослідження університетської педагогічної освіти, називає прямими спадкоємцями університетів тимчасові вищі педагогічні курси. Одночасно з цим він виділяє як три окремих види навчальних закладів інститути фізико-математичних наук ("фізматіни"), інститути гуманітарно-суспільних наук ("гумобіни") й академії теоретичних знань [84, с. 150-151]. У праці "Вища школа Української РСР за 50 років" (1967) також наводиться послідовність перехідних організаційних форм педагогічних вищих шкіл від університетів до ІНО: тимчасові вищі педагогічні курси у Києві, академія теоретичних знань у Харкові, відповідні інститути в Одесі [63, с. 57]. Наведені в книзі дані є більш відповідними відомостям про джерела утворення ІНО, опублікованим на початку 20-х рр. минулого століття у журналі "Шлях освіти" [157].

Проведені нами пошуки в ЦДАВО України дозволили відтворити наступну картину реформування університетів. Так, в результаті закриття Новоросійського університету, Одеських вищих жіночих курсів і Міжнародного інституту в Одесі була утворена так звана Єдина радянська вища школа. З 1-го липня 1920 г. при ній відкрився Суспільно-гуманітарний інститут (Гумобін) з 3-х річним курсом навчання [662, арк. 15]. Навчання розпочалося в обсязі перших 2-х курсів, кожен курс складався з двох семестрів. **Одеський Гумобін** мав у своєму складі 6 відді-

лень: а) соціально-правове, б) соціалістично-економічне, в) наукової філософії, г) історико-соціологічне, д) ідейно-літературне, е) філолого-лінгвістичне. Загалом він розглядався Наркомосом як частина Академії теоретичних знань [662, арк. 14]. Підготовкою вчителів іноземних мов займалася секція неоромано-германської філології і лінгвістики філолого-лінгвістичного відділення.

Диференціація підготовки за відділеннями і секціями розпочиналася в інституті з 3-го семестру. Навчальний план перших двох семестрів, **спільних для всіх відділень** [662, арк. 168], включав наступні предмети: 1) політична економія (4 год); 2) загальне вчення про право і державу (2 год); 3) логіка (2 год); 4) методологія суспільних наук (4 год); 5) психологія (2 год); 6) теорія пізнання (2 год); 7) вступ до філософії (2 год); 8) основи соціології (2 год); 9) загальне мовознавство (2 год); 10) історія економічного буття (2 год); 11) основи біології та антропології (2 год); 12) історія економічних вчень і соціалізму (3 год); 13) теорія та історія марксизму (1 год); 14) радянська конституція (для осіб, котрі не складають відповідний залік) (2 год); 15) система соціалістичного господарства (2 год) (Додаток 3.1.).

Секція романо-германської філології й лінгвістики, в свою чергу, поділялася на романську і германську підсекції, для яких читалися як спільні, так і окремі спеціальні предмети. **Спільним фаховими предметами** були: загальне мовознавство (спецкурс, 3 год), латинська граматики (2 год), латинський автор (2 год), історія римської літератури (2 год), історія західноєвропейської літератури (на вибір, включаючи для бажаючих грецьку літературу, 2 год).

Окремими для кожної підсекції спеціальними фаховими предметами були:

- **для романської підсекції**: 1) вступ до романської філології (1 год), 2) вступ до германської філології (1 год), 3) порівняльна граматики романських мов (2 год), 4) одна з нових чи стародавніх романських мов, за виключенням нових італійської і французької мов (2 год), 5) історія французької мови (2 год), 6) історія романської літератури (6 год), 7) практичні заняття з романської літератури (6 год);

- **для германської підсекції**: 1) вступ до романської філології (1 год), 2) вступ до германської філології (1 год), 3) порівняльна граматики германських мов (2 год), 4) одна з нових чи стародавніх германських мов, за виключенням нових німецької і

англійської мов (2 год), 5) історія германської мови (2 год), 6) історія романської літератури (6 год), 7) практичні заняття з германської літератури (6 год).

Курсами на вибір для романської й германської підсекцій були відповідно: 8) італійська/ англійська мова; 9) одна з романських/ германських мов; 10) історія германської / романської літератури [662, арк. 179].

Порівняння наведеного переліку навчальних дисциплін з дореволюційною програмою історико-філологічного факультету Новоросійського університету [320] приводить до висновку про помітну політизацію змісту навчального процесу завдяки насиченості загальноосвітньої групи предметів політико-економічними і соціально-політичними науками. Група психолого-педагогічних дисциплін, нато-мість, не набула необхідного розвитку ні в теоретичному, ні в практичному плані: курс педагогіки взагалі не читався, хоча в дореволюційну програму викладання входила історія педагогіки і практичні заняття з загальної педагогіки. Відсутніми були й практичні заняття з психології, які в університеті велися професором М. Ланге з ухилом в експериментальну психологію [320, с.4]. Культурознавчий потенціал змісту навчання скоротився через відсутність курсів всесвітньої і національної історії, теорії та історії мистецтва і зменшення курсу історії західноєвропейської літератури (2 год замість 4 год). Національний компонент взагалі не був виражений жодним навчальним предметом.

Щодо **спеціальних фахових предметів** слід відзначити, що в колишньому Новоросійському університеті не було неофілологічного відділення, але порівняння з таким відділенням, наприклад, в університеті св. Володимира, засвідчує зменшення у новоствореній вищій школі впливу класичної філології на вибір предметів для неоромано-германської секції. Як і раніше, доцільним вважалося вивчення майбутнім фахівцем двох іноземних мов. Серед недоліків навчального плану секції слід відзначити невелику кількість годин власне на вивчення мови (4 год на одну і 2 год на другу), відсутність практичних занять з філології. Судячи з порівняно великої кількості годин, відведених на історію літератури (6 год теоретичного курсу і 6 год вибіркового курсу практичних занять), увесь навчальний курс виглядав швидше літературно спрямованим. Бракувало йому і практичної спрямованості, в тому чис-

лі на викладання мови чи літератури в школі, оскільки відповідних методичних курсів не передбачалося [662, арк. 179].

У Харкові заняття на історико-філологічному факультеті університету було припинено ще в листопаді 1919 р. [667, арк. 327], а рішення про злиття університету (за виключенням медичного факультету) і вищих жіночих курсів в один навчальний заклад було прийнято в травні 1920 р. [661, арк. 66]. Колишній історико-філологічний факультет увійшов до складу Інституту суспільних наук при **Харківській академії теоретичних знань (ХАТЗ)**, яка об'єднала під своїм офіційним дахом три інститути: Інститут точних наук (Фізматин), Інститут суспільних наук та Інститут народного господарства [663, арк. 98]. Студенти першого року навчання усіх трьох інститутів навчалися на спільному так званому "**основному відділенні**". На час відкриття основного відділення (середина вересня 1920 р.) на ньому було зареєстровано близько 1300 слухачів [663, арк. 277].

На кінець 1920 р. в Інституті суспільних наук ХАТЗ було утворено відділення:

- відділення соціально-історичне з секціями: а) загальної історії, б) російської історії, в) української історії;
- відділення лінгвістичне з секціями: а) російської мови, б) української мови, в) слов'янських мов, г) германських мов, д) романських мов; е) стародавніх мов;
- відділення літературне з секціями: а) російської літератури, б) української літератури, в) слов'янських літератур, г) романо-германських літератур, д) античних літератур [667, арк. 309].

Як і в Одесі, в Харкові перший рік навчання присвячувався вивченню загальноосвітніх і суспільно-політичних наук, про що свідчить навчальний план основного відділення ХАТЗ за 1920 р. (таблиця 3.1) [663, арк. 276]. Відсутність у цьому плані будь-яких дисциплін загального професійного спрямування (психолого-педагогічних чи мовознавчих тощо), які були присутні в плані першого року навчання в Одеському суспільно-гуманітарному інституті, можна пояснити тим фактом, що основне відділення ХАТЗ мало універсальній, об'єднуючий характер для трьох різних за сферами діяльності вищих навчальних закладів. Разом з тим у наведеному плані спостерігається значна кількість практичних занять.

Навчальний план основного відділення ХАТЗ за 1920 р.

№	Навчальні предмети	I триместр		II триместр		III триместр	
		лекц.	практ	лекц.	практ	лекц.	практ
1	Неорганічна еволюція	4	-	-	-	-	-
2	Органічна еволюція	-	-	4	2	2	2
3	Загальна анатомія і фізіологія	-	-	2	2	2	2
4	Розвиток господарських форм	4	-	2	3	2	2
5	Загальна наукова методологія	-	-	-	4	-	4
6	Науковий соціалізм	-	-	4	-	2	2
7	Історія культури	4	-	4	-	-	-
8	Українознавство	2	-	2	-	-	-
9	Основи вчення про право й державу у зв'язку з радянською конституцією	4	-	-	-	-	-
10	Еволюція техніки	-	-	-	-	4	-
11	Новітня філософія	-	-	-	-	6	-
12	Математика	-	4	-	4	-	4
13	Фізика	4	-	2	2	2	2
14	Хімія	4	-	2	2	-	2
	Разом	24	4	22	19	20	20

Фахова підготовка студентів-філологів у ХАТЗ відзначалася більшою змістовою різноманітністю, ніж в Одеському суспільно-гуманітарному інституті. Для лінгвістичного відділення в 1920 р. були прочитані курси санскриту, вступу до романської філології, порівняльної граматики романських мов, східної літератури (проф. П. Сіттер), синтаксису латинської мови, синтаксису грецької мови, лінгвістичної палеонтології (викл. В. Гавриленко), історичної граматики латинської мови, римської метрики, історії Риму, історії римської літератури, римських авторів (ад.-проф. М. Маслов), вступу по германської філології, історичної граматики німецької мови, древньоверхньонімецьких авторів (ад.-проф. Г. Ірмер), елементарний курс німецької мови (викл. В. Ільїнська), елементарний курс італійської мови (викл. К. Матвеева), італійська мова, стародавні французькі тексти, стародавні італійські тексти (викл. Ю. Шор) тощо [667, арк. 313- 314].

Кафедри літературного відділення запропонували курси історії грецької літератури, історії античної культури, грецьких авторів, історичної граматики грецької мови, просемінар з етики та стилістики, курси середньовічної літератури

Франції, італійського Відродження, Данте, лекційний курс англійської мови, курс граматики середньо-англійської мови, середньо-англійські тексти, курси під назвою "Попередники Шекспіра", "Літературні течії в Німеччині у 18 ст." [667, арк. 314зв. – 315 зв.].

Викладачами кафедри логіки й психології в 1920 р. читався, хоча не був закінчений, теоретичний курс психології (проф. В. Карінський) і вівся просемінар з психології (викл. А. Дьяков) [667, арк. 310]. Детальніше розклад занять на лінгвістичному й літературному відділеннях на 1921 р. представлено в Додатку 3.2.

Спершу для надання спеціальної педагогічної підготовки тим студентам ХАТЗ, які бажали присвятити себе педагогічній діяльності, було організовано, за зразком університетів, педагогічне відділення. А в жовтні 1920 р. на загальному засіданні викладачів педагогічного відділення ХАТЗ було одностайно прийнято рішення щодо клопотання про відкриття окремого педагогічного інституту [663, арк. 283 зв.], яке незабаром втілили в життя. Викладачами цього інституту була розроблена ціла низка наукових курсів, у тому числі: "Вступ до педагогіки", "Сучасні течії педагогічної думки й душевне життя дітей", "Ручна праця", "Основи естетичного виховання", "Соціальна педагогіка", "Психологія усної творчості", "Фізичний розвиток дітей" та методики викладання окремих предметів, у тому числі літератури. Методики викладання ІМ серед них не було [667, арк. 329].

У процесі реорганізації вищої школи в м. **Києві** Управлінням вищих шкіл (УВШ) було використано досвід м.Харкова [666, арк. 96]. На засіданні Наукової ради при УВШ м. Києва 27 липня 1920 р. 3-й і 4-й курси Київського університету, українського університету, вищих жіночих курсів (крім медичного факультету), вищих педагогічних курсів (колишніх Жикулінських), Фребелівського інституту були виділені в окремий прискорений випуск під назвою Тимчасових педагогічних курсів (ТПК), які з 6 серпня перейменовувалися в **Прискорені педагогічні курси (ППК)** з двома відділами: фізико-математичним та історико-філологічним [666, арк. 78]. Історико-філологічний відділ складався з 9 циклів, до складу яких входили наступні 3 цикли для підготовки вчителів іноземних мов: класичний й філософський, класичний, германо-романський [666, арк. 78 зв.].

З огляду викладання на історико-філологічному відділенні ТПК (незабаром ППК) дізнаємося, що майбутнім вчителям іноземних мов викладалися такі предмети, як філософія, педагогіка, трудове виховання, соціальне виховання, естетичне виховання, проводилися практичні заняття з педагогіки (Додаток 3. 3). Серед **загальноосвітніх предметів** були основи соціології, історія соціологічних вчень. З 3-го семестру читалися історичні курси: історія України, російська історія, історія слов'ян, всесвітня історія, історія релігій, історія мистецтв. **Спеціальна літературно-лінгвістична підготовка** поступалася за різноманітністю ХАТЗ і Одеському суспільно-гуманітарному інституту (див. Додатки 3.1, 3.2, 3.3).

На початку грудня 1920 р. Президія Ради Київських ППК, очолювана С. Реформатським, постановила порушити перед Наркомосом питання про перетворення курсів в Академію теоретичних знань, як це вже було зроблено раніше в Одесі, Харкові й Катеринославі [666, арк. 37-38; 665, арк. 33].

Слід згадати також про відкритий у період гетьманату (жовтень 1918) Український державний університет в **Кам'янці-Подільському**, в складі якого був історико-філологічний факультет. У серпні 1920 р. Кам'янець-Подільський університет переформовується в **Інститут теоретичних наук** (у документах використовувалася скорочена його назва – Ітен) у складі трьох окремих інститутів: сільськогосподарських наук, фізико-математичних наук та соціальних наук [669, арк. 1]. Для нашого дослідження цей навчальний заклад цікавий тим, що, як свідчать навчальні плани Інституту соціальних наук (в архівах матеріалах він ще називається Інститутом соціально-історичних та економічних наук), на його літературно-лінгвістичному відділі готували фахівців зі стародавніх мов (секція античних мов лінгвістичного підвідділу) та літератур (антична секція літературного підвідділу) [669, арк. 45-51].

Навчання в Кам'янецькому інституті теоретичних наук було організоване таким чином, що студенти перших трьох триместрів усіх трьох інститутів проходили спочатку спільний **загальнообов'язковий основний курс** (I концентр), а далі розпочиналося спеціалізоване навчання в межах програм кожного з інститутів (II концентр). Четвертий триместр Ітену (1-й для кожного окремого інституту) містив **предмети, спільні для споріднених секцій**. Так, для літературно-

лінгвістичного відділу Ітену до їх числа входили: вступ до філософії (4 год), загальне мовознавство (4 год), загальна теорія мистецтв (4 год), теорія поезії (4 год), всесвітня історія (4 год), історія України (4 год), історія Росії (4 год), психологія (4 год), латинська мова (4 год), одна з нових мов – англійська, французька чи німецька (4 год) [669, арк. 47].

У V-IX триместрах викладалися суто **спеціальні фахові предмети**. Для секції античних мов серед них були: латинська і грецька мови (по 6 год) , латинський і грецький автори (по 4 год), українська мова (4 год), санскрит (4 год), нова мова (4 год), історія римської і грецької літератури (по 4 год), історія українського письменства (4 год), стародавня філософія (2 год), теорія нової філософії (4 год), ново-і середньо-грецька мова (4 год), історична граматика латинської і грецької мови (по 6 год), порівняльна граматика індоєвропейських мов (4 год), античне мистецтво (4 год), історія античної культури (4 год), антична метрика (4 год), стародавня філологія (4 год), єврейська мова (як рекомендований предмет – 2 год) [669, арк. 51-51 зв.].

Для античної секції літературного підвідділу планувалися: історія античної літератури (8-10 год), історія західноєвропейської літератури (4 год), історія літератури стародавнього Сходу (4 год), історія української літератури (4 год), історія стародавньої філософії (4 год), історія нової філософії (4 год), історія античної культури (4 год), антична метрика та ритміка (4 год), стародавні мови та автори (4 год), історія Греції та Риму (4 год), історія мистецтв (4 год), вступ до стародавньої філології (4 год), українська мова (4 год), нова мова (4 год) [669, арк.48 зв.].

З метою підготовки до педагогічної діяльності для студентів обох згаданих вище секцій викладалися основи соціального виховання (2 год) та велися практичні справи з основ соціального виховання (2 год).

Аналіз початкового етапу розбудови вищої педагогічної освіти в Україні показує, що перші спроби заміни академічної університетської педагогічної освіти новими формами (академією теоретичних знань, прискореними педагогічними курсами) не призвели до бажаного посилення практичного спрямування професійної підготовки вчителя. Узгодженості в їх діяльності не було, склад навчальних дис-

циплін суттєво різнився між собою. Не було єдності й у структурі навчального процесу: в одних вищих школах навчальний рік розбивався на семестри (Одеський Гумобін, Київські ППК), в інших – на триместри (ХАТЗ, Кам'янецький Ітен).

Професійна педагогічна підготовка а жодній з нових вищих шкіл не була достатньою за переліком теоретичних дисциплін, а педагогічна практика була взагалі відсутньою. Загалом справжньої професіоналізації вищої педагогічної школи у напрямі посилення її педагогізації не сталося. Щодо підготовки майбутніх учителів ІМ, то, як і раніше, ця підготовка була переважно науково-філологічною й літературознавчою. Методичної підготовки до навчання ІМ (як складової професійно-педагогічної освіти) у реальних умовах шкільної практики майбутні фахівці не отримували, оскільки систематичної роботи над розробкою питань методики навчання ІМ з появою романо-германських відділень в Україні розгорнуто не було, спеціальних кафедр романо-германських мов чи методики у нових навчальних закладах не було відкрито. Це, безперечно, стримувало процес поширення серед учителів іноземних мов новітніх методичних ідей. За відсутності якісної методичної підготовки у вищій школі й вітчизняних методичних посібників вони могли покращити її лише за рахунок самоосвіти.

Утім, попри перехідний характер і короткий період існування нових форм вищої школи у період 1917-1921 років, їх позитивна роль у становленні професійної підготовки вчителя ІМ полягає, по-перше, у чітко вираженій тенденції до пріоритетності підготовки фахівців з нових мов (учителів стародавніх мов продовжували готувати лише в Києві й Кам'янці-Подільському) і, по-друге, в остаточному відокремленні неофілологічного відділення від історичного, що давало поштовх до подальшого уточнення змісту неофілологічної освіти.

3.2. Інститути народної освіти як форма підготовки викладачів іноземних мов

Розпочате в 1920 році після розформування університетів будівництво нової радянської вищої педагогічної школи позначило собою черговий етап освітніх трансформацій, призначений утвердити у формі й змісті професійної підготовки пе-

дагогічних кадрів нові ціннісні орієнтири й нову освітню парадигму. В Україні ці трансформації відбувалися в руслі власної освітньої концепції і відповідної їй освітньої моделі соціального виховання й захисту дитини, зініційованої тодішнім наркомом освіти Г. Гриньком та його заступником Я. Ряппо [90; 91; 435; 436; 438; 439 та інші]. У цьому зв'язку не можна не погодитися з провідною тезою монографічної праці українського історика В. Липинського, який стверджує, що створення і розвиток власної системи освіти було головним чинником культурного розвитку України 20-х років XX століття [219].

Реформування педагогічної освіти в 1920-21 рр., здійснювалося в контексті загальнонаціональної освітньої концепції й відповідно до принципу "поєднання достатніх знань з теоретичною і практичною педагогічною підготовкою", а "основною організаційною силою" повинен був стати Інститут народної освіти [641, арк. 21]. Інститути народної освіти (ІНО) задумувалися в Україні на початку 20-х рр. XX ст. не просто як педагогічні, а як професійно-педагогічні навчальні заклади, в котрих, на відміну від дореволюційних університетів, робився б акцент саме на підготовці до практичної педагогічної діяльності і де, в порівнянні з колишніми учительськими інститутами і семінаріями, педагогічна підготовка доповнювалася б більш ґрунтовними науковими знаннями.

Характеризуючи стан підготовки вчителів у дореволюційний час, заввідділом підготовки робітників освіти Укрголовпрофосвіти М.Зотін свого часу категорично заявив, що "системи педагогічної освіти в дореволюційний час не було; була лише загальноосвітня підготовка, яка вважалася цілком достатньою щоб "учити" інших" [143, с. 4]. Тому завданням радянської України було створення нових професійних навчальних закладів, умови і форми роботи яких гарантували б підготовку необхідних педагогічних кадрів і які б виступали одночасно "і багатогранною громадською організацією, педагогічним клубом і педагогічною консультацією" [141, с. 2].

На першому етапі реформи вищої педагогічної школи, як свідчать архівні матеріали, ситуація з вищими педагогічними навчальними закладами в Україні в 1921 р. складалася таким чином, що в деяких університетських містах (Києві, Одесі, Катеринославі) паралельно діяли й академії теоретичних знань (чи приско-

рені педагогічні курси, як у Києві), й ІНО, утворені на базі колишніх університетів та учительських інститутів [665, арк. 30-42; 666, арк. 96; 668, арк. 72-75]. Щодо підготовки вчителів ІМ, то вона, з одного боку, продовжувала здійснюватися в рамках інститутів суспільних наук АТЗ, з іншого – планувалася в структурі ІНО. Операційний план відділу підготовки працівників освіти при Головпрофосвіти України на 1921 р. передбачав організацію 3-х відділень для підготовки вчителів нових мов: у Київському, Одеському й Харківському ІНО. У цьому році планувалося прийняти по 200 слухачів на кожне з цих відділень [664, арк. 183-191].

Варто згадати у цьому зв'язку про Ніжинський ІНО, утворений на основі колишнього історико-філологічного інституту. До 1921 року в ньому ще готували філологів-класиків – у 1921 р. за цим фахом навчалося 3 особи [672, арк. 54]. Проте з 1922 р. підготовка таких фахівців у Ніжині була остаточно припинена.

Організаційна структура ІНО у початковий період їх організації включала 4 факультети: шкільної, дошкільної, позашкільної освіти і трудових процесів. Відділення для підготовки вчителів іноземних мов були структурною одиницею факультетів шкільної освіти. Так, в організованому в м. Києві Вищому ІНО ім. Драгоманова (пізніше слово "вищий" з його назви випало) у рамках гуманітарного відділу факультету шкільної освіти відкрилися лінгвістичний і літературний цикли [666, арк. 69]. Через рік гуманітарний відділ став підрозділом факультету профосвіти, а на його літературно-лінгвістичному підвідділі виділили окремий цикл романо-германської філології [666, арк. 6].

Огляд 4-річного навчального плану **ВІНО ім. Драгоманова**, запропонованого в листопаді 1921 р., дозволяє говорити про продовження у змісті підготовки вчителя на початковому етапі діяльності ІНО університетської традиції зосередження на першому році навчання загальних для усіх факультетів навчальних предметів. Затим викладалися спільні для окремого відділу предмети, і лише після цього – спеціальні предмети певного наукового підвідділу й циклу. Навчальна діяльність ІНО будувалася за курсовою системою, яка передбачала прив'язаність переліку й послідовності предметів, що вивчалися, до певного курсу.

Так, **загальноосвітня підготовка** студентів 1-го курсу всіх факультетів пе-

редбачала вивчення загальних дисциплін, у тому числі природничого циклу, які: 1) зміцнювали загальноосвітню базу майбутніх педагогів (основи анатомії, фізіології, хімії, фізики, математики, загальна наука еволюції, українська мова); 2) знайомили з політико-правовими й господарськими основами суспільства (політика радянської влади в освітній справі, державне право та радянська Конституція, історія розвитку господарчих форм); 3) формували класову свідомість (історія класової боротьби в Росії, на Україні та на Заході, історія соціалізму в Росії та на Україні, історичний матеріалізм). На цьому ж курсі викладалися предмети **психолого-педагогічного спрямування**, що закладали професійну базу: основи психології, фізичного й трудового виховання, навчання ручної праці, ліпка та малювання, праця на семінарах та в клубах (Додаток К.1.).

З 2-го курсу розпочиналася **спеціальна підготовка**: спільна для всього відділу і спеціальна для підвідділу й циклу. Перелік спільних для гуманітарного відділу навчальних предметів свідчить про суттєве посилення в ІНО психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Окремо була виділена (вперше!) й педагогічна практика в установах профосвіти (45 годин за три курси), якої в попередній університетській програмі не було взагалі [666, арк. 6].

Спеціальна фахова підготовка майбутніх учителів (викладачів – у термінах тих років) романо-германських мов здійснювалася як за спільними для всього літературно-лінгвістичного підвідділу науковими дисциплінами, так і за окремо виділеними для циклу романо-германської філології. **Спільна літературно-лінгвістична підготовка** полягала у поглибленому вивченні, судячи з кількості годин, історії античної, західноєвропейської, слов'янської, української та російської писемності, прослуховуванні таких навчальних курсів, як естетика, історична поетика, ритміка й метрика, історія української й російської мов, української й російської діалектології, методології історії письменства. У переліку предметів **циклу романо-германської філології** поряд з уже усталеними фаховими навчальним курсами (вступ до романо-германської філології, порівняльна граматики романських/ германських мов, історична граматики романської/германської мови) можна знайти й нові курси, які несли не стільки фахове, скільки ідеологічне навантажен-

ня (історія класової боротьби на Заході в нові часи, історія західноєвропейської громадської думки). Тим часом для ознайомлення майбутніх викладачів ІМ з іншомовною культурою, крім вже згаданої історії античної й західноєвропейської письменності, пропонувався лише один з двох (на вибір) курсів: історія мистецтва середніх віків та відродження або історія нового мистецтва. Тобто, спостерігалось скорочення країнознавчої складової професійної підготовки вчителя ІМ.

Помітною інновацією у професійній підготовці викладачів ІМ в ІНО, порівняно з колишньою університетською програмою і АТЗ нового часу, було включення до циклу спеціальних предметів методики викладання мови та письменства. Відзначимо також наявність у навчальному плані вибіркового предмету (один з мистецьких курсів, історична граматики однієї з романських мов і однієї з германських мов), виділення годин на спецкурси і на практичні заняття. Обов'язковим було вивчення двох іноземних мов – одна нова мова вивчалася як обов'язкова у цілому для всіх гуманітарних відділів, а друга нова мова – саме для циклу романо-германської філології [666, арк. 6 зв.].

Серед викладачів Київського ВІНО залишалося багато колишніх професорів, приват-доцентів, лекторів університету св. Володимира: О. Гіляров (вступ до філософії, історія філософії), С. Ананьїн (педагогічна психологія, загальна педагогіка), А. Лобода (історія соціалізму), Г. Якубаніс (логіка), М. Калинович (вступ до мовознавства), А. Сонні (латинська мова, антична література), Г. Павлуцький (історія мистецтва), М. Савченко (західноєвропейська література), М. Бруненок (німецька мова), К. Раммат (англійська мова) [666, арк. 3-3 зв.].

Як свідчить аналіз матеріалів ЦДАВО України, на першому етапі організації нової вищої педагогічної школи – етапі "накопичення сил на розробки теоретичних і практичних заходів з подальшої реформи" [641, арк. 22] – протягом двох років відбувалося організаційне злиття всіх шкіл для підготовки працівників освіти в один заклад – інститут народної освіти, відповідно до установки Укрголовпрофосвіти, що "поки не організовані повні ІНО, взагалі рівноважне та одночасне існування в одному місті двох Вищих педагогічних шкіл не можливе" [664, арк. 62]. Тому протягом 1920/21 навч. року передбачалося провести прискорений випуск

студентів 3-4 курсів педагогічних відділень при АТЗ, після цього ці навчальні заклади закрити, а студентів 1-2 курсів академій перевести до існуючих місцевих ІНО або зарахувати їх до новоутворених ІНО [664, арк. 63-64].

В Одесі, де підготовка викладачів паралельно здійснювалася в ІНО та в Суспільно-гуманітарному інституті, прискорений випуск студентів-філологів здійснювався з 15 червня 1921 р. по 15 лютого 1922 р. [668, арк. 70]. Навчальний план прискореного випуску германо-романського відділу представлено в Додатку К.2.

В **Одеському ІНО**, утвореному в липні 1920 р. з Українського вчительського інституту ім. Франка у складі чотирьох факультетів (шкільного, дошкільного, позашкільного й підготовки вчителів трудових процесів), відділення для підготовки викладачів іноземних мов мало два підвідділи: французький і німецький. Серед встановлених радою ІНО кафедр була окрема кафедра нових мов [668, арк. 72-75]. На відміну від Київського ВІНО, в Одеському ІНО виклад спеціальних фахових предметів розпочинався з самого першого року навчання (склад навчальних предметів подано в Додатку К. 3) [668, арк.8-9].

З 1-го липня 1921 р. розпочалася реорганізація Харківської АТЗ у Харківський інститут народної освіти. За статутом, **Харківський ІНО** поділявся на 3 відділи: I – підготовки працівників соціального виховання, II – підготовки викладачів загальноосвітніх і спеціальних предметів і мистецтв, III – підготовки працівників позашкільної освіти. У складі II відділу передбачався факультет нових мов, тривалість навчання на якому становила три роки [670, арк. 6-19]. Усі студенти 3-4 курсів ХАТЗ повинні були прослухати 3-х місячні педагогічні курси, організовані при ІНО, а студенти 2-го і 1-го курсів одразу зараховувалися студентами ІНО і розподілялися по відповідним триместрам в залежності від виконаних ними робіт [667, арк. 164]. Як і в Київському ВІНО, у Харківському ІНО зміст підготовки поділявся на 3 групи (Додаток К. 4): 1) обов'язкові для всіх факультетів протягом перших 3-х триместрів загальнонаукові та суспільно-політичні; 2) спільні для всіх факультетів загальнопедагогічні предмети; 3) спеціальні для кожного факультету предмети (на 2-му й 3-му курсах факультету нових мов).

Порівняння переліку навчальних предметів у Київському, Одеському, Харків-

ському ІНО дає підстави говорити про триваючі пошуки змісту професійної освіти вчителя загалом і вчителя ІМ зокрема, які відбувалися на загальному тлі відносної демократизації діяльності вишів і їх самостійності. Майбутнім учителям, насамперед, надавалася **загальнонаукова підготовка**, яка компенсувала брак достатньої загальної шкільної освіти і складалася з таких навчальних курсів, як математика, фізика, хімія, органічна й неорганічна еволюція, анатомія, фізіологія, філософія. Виразно виявлялася **суспільно-політична складова** змісту підготовки, що готувала до активної участі у соціальному житті й класовій боротьбі за допомогою таких предметів, як основи соціології, науковий соціалізм, класова боротьба у всесвітній історії, радянська конституція у зв'язку з теорією права і держави і т.п. Проявлялася й національна спрямованість професійної підготовки вчителя – завдяки низці українознавчих предметів (українська мова, українська література, історія й географія України).

Психолого-педагогічна підготовка в ІНО посилилася за обсягом і була досить різноманітною (особливо у Харківському ІНО) завдяки таким навчальним курсам, як "Педагогічна психологія", "Педологія", "Естетичне виховання", "Ручна праця", "Соціальна педагогіка", "Психологія дітей-юнацтва", "Гігієна", "Шкільна санітарія", "Статистика народної освіти", "Політика радянської влади в галузі освіти", "Історія освіти", "Методика трудових процесів".

Психолого-педагогічна підготовка вчителя в ІНО на цьому етапі їх діяльності включала в себе останні досягнення педагогічної науки в галузі вивчення особливостей розвитку дитини – педології. Вивчення дитини на педологічних засадах як "особливої істоти, котра потребує спеціального ставлення до себе" було офіційно підтримане в Декларації Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей на початку 1920 р. [101]. Проте на початок 1920-х років погляди на зміст і задачі педології (як у вітчизняній науці, так і на Заході) характеризувалися ще нечіткістю й неузгодженістю [6]. Тому в назвах відповідних навчальних курсів у різних ІНО знаходимо відображення цієї неусталеності як самого терміну „педологія”, так і змісту навчальної дисципліни – у Київському ВІНО такий курс називався "Педагогічна психологія", в Одеському ІНО – "Педагогічна психологія й педологія", а у

Харківському ІНО педагогічна психологія й педологія викладалися взагалі як два окремих курси.

У **фаховій підготовці** викладачів ІМ можна говорити про спільну для всіх ІНО наявність певного **базового змісту** цієї підготовки, який складався з мовознавства, історичної і порівняльної граматики, двох іноземних мов, латинської мови, зарубіжної літератури, методики викладання мови. Разом з тим присутня і **варіативна складова**: можна відзначити більш насичений культурологічний блок предметів в Одеському ІНО і викладання спецкурсів у Київському. Кількість годин на вивчення іноземної мови зросла, порівняно з колишніми університетами (6-12 тижневих годин проти 4 год).

Через несформованість методики навчання іноземної мови як самостійної науки цей курс хоча і читався у всіх ІНО, проте під різними назвами: методика викладання німецької/французької мови (Одеський ІНО), практичні питання викладання мови й літератури (Харківський ІНО), методика викладання мови та письма (Київський ІНО). Головною формою подачі матеріалу були лекції та у деяких випадках практичні заняття (семінари), що надавало методичній підготовці переважачого репродуктивного характеру.

Процес навчання в ІНО будувався на наступних видах робіт: "а) слухання і здача теоретичних курсів, б) широке використання робітно-студійних і семінарських робіт, в) конференції, г) практика у шкільних, дошкільних і позашкільних [закладах] влаштованих зразків з показовою метою при Інститутах чи в кращих поза Інститутом, д) виконання трудових процесів у вигляді виробничих робіт під керівництвом інструкторів на фермах, і майстернях, і заводах відповідно з переважачим характером життя даного краю (для чого при інститутах влаштовуються ферми, майстерні та ін. господарські установи, а також виконання внутрішнього самообслуговування в Інституті, і) спостереження та пошуки наукового характеру" [670, арк. 7зв.]. Тобто, в структурі підготовки чітко виділяється теоретична і практична предметно-наукова підготовка, шкільна і виробнича практика, науково-дослідна практика.

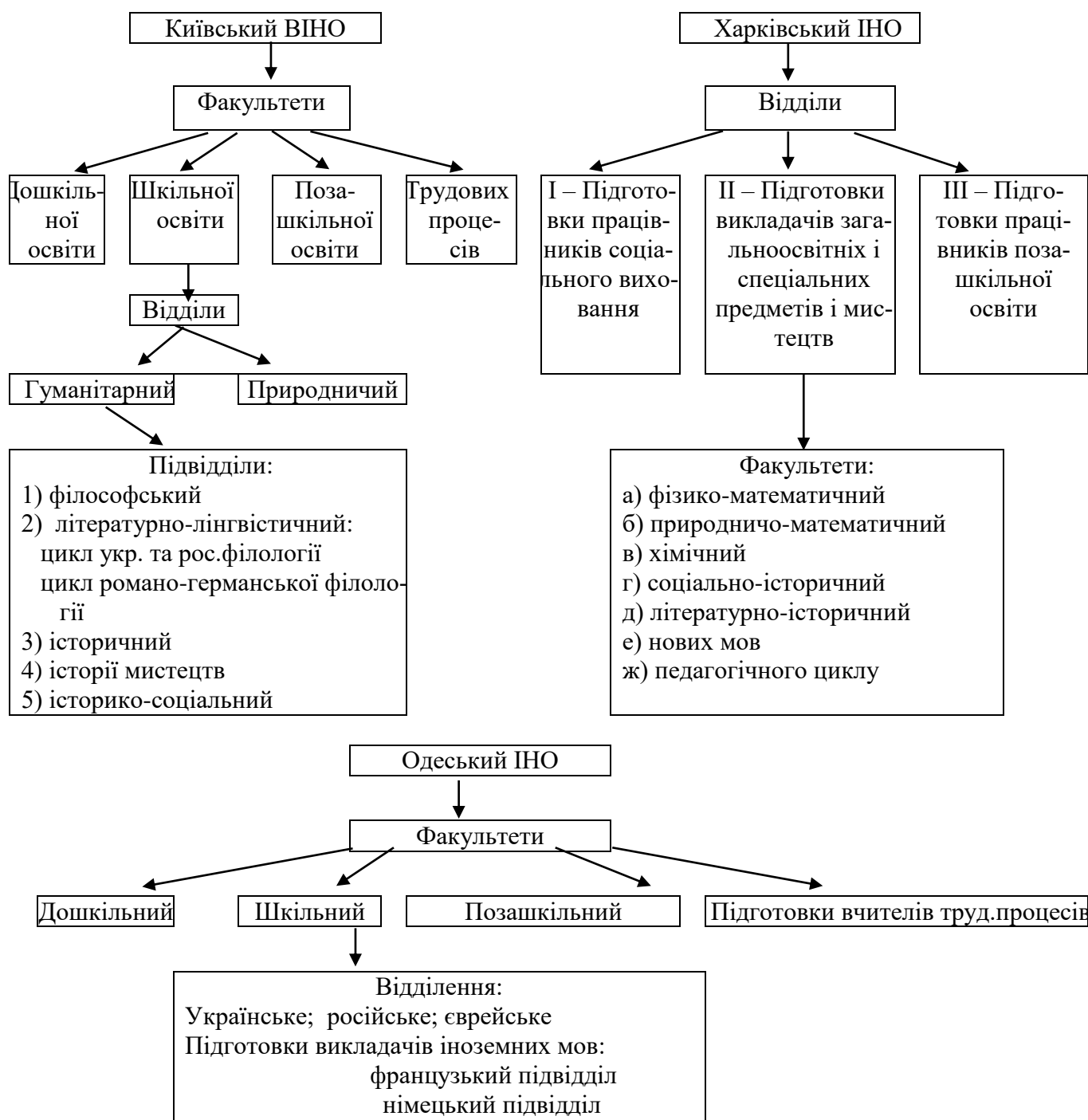


Рис. 3.1. Організаційна структура ІНО у 1920-1921 рр.

Серед спільних тенденцій становлення професійної освіти викладачів ІМ на початковому етапі організації ІНО, слід відзначити, насамперед, відсутність її уніфікації за змістом навчальних програм, кількістю годин, початком спеціалізації (одразу з 1-го курсу чи тільки з 2-го), організаційною структурою. Про структурну різноманітність ІНО свідчить рис. 3.1. Крім того, професійно-педагогічній іншомовній освіті була притаманна багатопредметність, включення до неї гуманітарних і природничо-наукових навчальних дисциплін, політизація професійних знань, озна-

йомлення студентів з основами народного господарства. Відзначимо також суттєве посилення психолого-педагогічної складової, виділення педагогічної практики як складового елементу підготовки, соціологізацію професійної педагогічної освіти, превалювання загальноосвітньої і суспільно-політичної освіти над фаховою, продовження пошуків змісту фахової освіти.

Затверджений 1 листопада 1922 р. Кодекс законів про народну освіту УСРР юридично закріпив особливий, своєрідний шлях розвитку народної освіти в Україні, відмінний від системи освіти РСФРР. У республіці розпочалася розбудова власної системи народної освіти з самостійною структурою, метою і завданнями. Закладалися і власна система вищої педагогічної школи, у якій інститути і технікуми отримали статус вищих навчальних закладів у галузі професійної педагогічної освіти, а головними напрямками цієї освіти були визначені такі, як соціальне виховання, профосвіта й політпросвіта [176, с. 34-37]. Відповідно до цієї законодавчої бази друга Всеукраїнська педагогічна конференція (липень 1923 р.) уточнила цільові установки ІНО, виділивши, по-перше, необхідність послідовного проведення "педагогізації" педагогічних навчальних закладів і, по-друге, вказавши на те, в чому саме цей процес має виражатися для кожного типу педагогічного навчального закладу [169]. Структура ІНО, їх навчальні плани, які досі носили тимчасовий характер і тому все ще дуже нагадували колишній університетський поділ й науковий базис, мали зробити крок вперед, щоб остаточно "вирватися з університетських старечих обіймів", як висловився у доповіді на конференції Я. Ряппо [439, с. 98-113].

З цього часу в Україні фактично розпочався другий етап реформи педагогічної освіти, який стосувався уточнення структури, навчальних планів і програм ІНО, викладацького складу, методів роботи з метою зміцнення зв'язку інститутів зі школою. Відбулася уніфікація структури ІНО, в якій були виділені факультети (соціального виховання – "факсоцвих", професійної освіти – "факпрофос" і політичної просвіти – "факполітпросвіт"), а всередині факультетів – секції. Почав активно втілюватися курс на індустріалізацію й агрономізацію професійної освіти, намічений у Кодексі законів про народну освіту. Постало питання введення в курс ІНО цілого циклу виробничих дисциплін, котрі мали зорієнтувати майбутнього

педагога у виробництві, технічній літературі, організації праці й виробництва, технологічних процесах [133]. Посилювалася роль політпросвіти, яка в інститутах запроваджувалася у вигляді певного соціально-політичного наукового мінімуму [176, с. 35-36].

На цьому етапі побудови нової вищої педагогічної школи вперше було чітко заявлено про необхідність **створення цілісної системи професійної педагогічної освіти** і названо основні змістові складові цієї системи:

- 1) "знайомство з виробництвом" (тобто виробнича – індустріальна чи сільськогосподарська – підготовка);
- 2) "знання науки в рамках спеціальності" (спеціальна підготовка за фахом);
- 3) "широке опрацювання питань педагогіки" (загальнопедагогічна підготовка);
- 4) "природничо-історичний і соціально-політичний розвиток" (загальноосвітня та ідеологічна підготовка);
- 5) "метод навчання" (методична підготовка) [664, арк. 122, 125].

Підготовку викладачів ІМ у цей період планувалося здійснювати на **секції мови й літератури факультету профосвіти ІНО**. Така секція з 1-го курсу розбивалася стосовно вивчення ІМ на три групи: 1) слов'янських мов і літератур; 2) романських мов; 3) англосаксонських і германських мов. Факультети профосвіти були відкриті лише в 3-х ІНО: Київському, Одеському, Харківському [664, арк. 2-9 зв.]. У змісті професійної підготовки викладачів ІМ знайшли своє відображення всі зазначені вище складові системи вищої педагогічної школи. Проект навчального плану секції мови й літератури факультету профосвіти ІНО подано в таблиці 3.2 [664, арк. 119].

Як початковий елемент підготовки майбутніх учителів ІМ у пояснювальній записці до цього навчального плану визначалися "основи природничо-наукового та соціально-історичного світогляду", тобто **загальноосвітня та ідеологічна підготовка**. Навчальні предмети відповідної групи мали викладатися на 1-му курсі, починаючи з 1-го триместру. Завданням цієї підготовки було "дати направляючу лінію у загальному світогляді, привести в певну систему той матеріал, яким володіли слухачі при вступі до ІНО ... дати елементарну економічну й політичну грамотність, ввести в ідеологію марксизму й марксистський метод аналізу" [664, арк. 125].

Продовження т аблиці 3.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Енциклопедія мистецтв	-	-	-	-	-	-	2	4	
Основи поетики	-	-	-	-	-	-	4		
Вступ до слов'янського наріччя	-	-	-	-	-	-	2		
Порівняльне мовознавство	-	-	-	-	-	-	2	2	
Практикум літ.-художньої творчості (ім-провізація й колективна творчість)	-	-	-	-	-	4	4	4	-
Методологія історії літератури	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Практичні питання викладання мови й літератури (семінар)	-	-	-	-	-	-	-	4	4
Профосвіта у Рад. республіках і на Заході	-	-	-	-	-	-	2		
Огляд навчальних матеріалів	-	-	-	-	-	-	-	2	
Методи зображення (мова малюнка)	-	-	-	-	-	-	-	2	
Екскурсійний метод	-	-	-	-	-	-	-	6	
Розробка навчальних планів і програм	-	-	-	-	-	-	-	2	
Організація профшкіл і технікумів	-	-	-	-	-	-	3	3	
Семінари з практичних питань викладання мови й літератури	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Проектування профшкіл і технікумів	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Організація шкільного життя й клубної роботи	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Пробні заняття й залікові роботи з педагогічних питань									
Всього годин в тиждень	32	31	24	28	36	34	25	39	22

Відповідними були й навчальні методи: перевага віддавалася методу співбесіди – "колективної проробки вихідних точок спільного світогляду". Метою цього методу було, по-перше, формування у процесі колективного обговорення спільних світоглядних позицій і, по-друге, встановлення зв'язку з особистим життєвим досвідом студентів, використання матеріалів, взятих з життя [664, арк. 125]. Саме цей метод дозволяв формувати у студентів якості активного пропагандиста й утверджувати у їх свідомості соціалістичні ідеї й цінності.

На 1-му курсі факультету профосвіти ІНО викладалися також предмети, що **знайомили з виробничими процесами** – з метою введення майбутніх педагогів у ту сферу трудової діяльності, в якій будуть працювати їхні учні. Виконання цих навчальних курсів вважалося "необхідною умовою для роботи над питаннями методу, керівництва заняттями особливо тому, що вони повинні будуть в міру мож-

ливостей проводити принципи навчання на виробничому процесі" [664, арк. 126]. У випадку ознайомлення студентів із сільськогосподарським виробництвом вивчення технологій повинно було замінятися коротким курсом принципів загального землеробства.

Третьою – стрижневою – групою усього навчального процесу в ІНО вважалися **педагогічні й методичні дисципліни**. Саме вони мали відрізнити практичну спрямованість навчальної роботи в ІНО від колишніх університетів. І тому викладання цих предметів планувалося на всіх трьох курсах, "вростаючи в програму окремих секцій, являючись ланкою, що згуртовує всі роботи факультету" [664, арк. 127]. Тобто брався курс на педагогізацію усього процесу підготовки викладачів. Вся методична й педагогічна робота мала носити дослідницький характер. "Все ґрунтується на досвіді, – наголошувалося в пояснювальній записці, – й досвід веде до теорії, до перевірки старих положень і пошуків нових висновків" [664, арк. 127].

Звертає на себе увагу яскраво виражена тенденція організації загальної педагогічної підготовки на цьому етапі розвитку вищої педагогічної освіти, відмінна від попередньої і сучасної практики, – вона будувалася в напрямі від емпіричних спостережень до їх теоретичного обґрунтування. Зокрема, на 1-му курсі слухачі (як ще називали студентів ІНО) знайомилися шляхом екскурсій з роботою профшкіл і технікумів. На 2-му курсі проводилося практичне вивчення накопиченого матеріалу (вивчення профшкіл і технікумів), паралельно вводилися дисципліни, які дозволяли аналізувати практичні питання з точки зору фізіології й психології перехідного віку, шкільної гігієни й санітарії, а також знайомили з новітніми педагогічними теоріями. Головні теоретичні положення, які мали скласти фундамент предметно-професійної діяльності майбутнього вчителя, вивчалися на 3-му курсі. Як стверджувалося у пояснювальній записці до плану, "таку побудову, де практика, деякий досвід і спостереження передують теорії, необхідно рахувати обов'язковою, так як цей підхід гарантує практичну, тісно пов'язану з реальним життям, постановку питання" [664, арк. 127]. Зі свого боку, ми вбачаємо у цій тенденції тогочасної загальної педагогічної підготовки яскраве вираження прагматичної спря-

мованості нової освітньої парадигми.

Підготовка майбутніх викладачів ІМ на факультеті профосвіти ІНО мала свою специфіку. Відкриття секції мови й літератури при цьому факультеті мало на меті підготовку "керівника у вивченні однієї з новітніх мов ... на основі мови й літератури даної країни" [664, арк. 133], тобто не просто викладача знань, а організатора навчального процесу. Відповідно, оволодіння методами організації навчальної діяльності вважалося першим завданням **спеціальної** підготовки.

Другим завданням було засвоєння "техніки мови". У межах цього завдання в основу побудови навчального плану секції було покладено три групи знань, що охоплювали усі три курси ІНО і були спрямовані на: 1) ознайомлення з формами і методами мислення; 2) вивчення мовлення і письма; 3) вивчення елементів творчості і методів критичного аналізу [664, арк. 133-134]. Першу групу складали навчальні курси "Індуктивна логіка", "Фізіологічна психологія" та "Історія філософії (на ґрунті економічного аналізу історичних періодів)", які формували ідеологічне підґрунтя навчання мов. "Тут, – як говорилося у пояснювальній записці до плану, – особливо цінно вигнати філософсько-ідеалістичну трактовку питань як у галузі психології, так і історії філософії" [664, арк. 134]. Друга група включала такі навчальні курси, як "Походження й розвиток мови", "Народна та літературна мова (словотворення у місцевій обстановці)", семінар з мистецтва мовлення (зокрема ораторське мистецтво, мова пропаганди тощо). Особливо важливим при вивченні цих курсів було "оволодіти практично й усвідомити генезис мовлення". Окремо підкреслювалася практична спрямованість вивчення мови – викладач "повинен викладати мову як знаряддя дії, навчити тонко практично володіти нею, досліджуючи мову не з академічно показової сторони, а з чисто практичної" [664, арк. 134]. До третьої групи знань відносилися історія літератури, порівняльне мовознавство, народна творчість (зокрема, аналіз новітніх форм революційного періоду), соціальні основи поезії й літератури, практикум з літературно-художньої творчості (імпровізація і колективна творчість).

Практика мови (по 4 год на тиждень) планувалася на всіх трьох курсах і, що звертає на себе увагу, не у формі лекцій, як раніше, а як заняття в окремих групах.

Обов'язковою для вивчення була одна мова (а не дві, як раніше). Не передбачалося й викладання латинської мови як основи романських і германських мов. По суті, власне філологічна підготовка виглядала дуже загальною, слабо прив'язаною до потреб глибокого вивчення конкретної мови: були відсутніми такі традиційні вже наукові курси, як вступ до романської/германської філології, історична граматики, порівняльна граматики романських/германських мов, історія фахової мови. Суттєво зменшилася кількість годин на ознайомлення з історією літератури народу, мова якого вивчалася. Культурологічні курси фактично зникли зі змісту спеціальної підготовки. Натомість посилилася увага до соціальних основ мови й літератури та методологічних основ їх викладання.

Аналіз плану секції мови й літератури факультету профосвіти ІНО свідчить про те, що на цьому етапі розвитку вищої педагогічної школи його автори поставили на перше місце у професійній підготовці майбутнього викладача іноземної мови не стільки практичне оволодіння фаховою мовою (4 години в тиждень ніяк не могли забезпечити хороше знання мови), скільки озброєння його методологічними засадами, формування його загального кругозору, соціально-політичного світогляду, критичного мислення, організаторських і пропагандистських умінь.

Особливістю системи педагогічної освіти в Україні з 1923/24 н.р. і аж до 1930 р. було те, що студент по закінченню інституту чи технікуму мав обов'язково "відпрацювати" не менше одного року за відповідним фахом, що розглядалося як один із засобів "укорінення" робітників у "педагогічне виробництво" [507, с. 58]. У період стажування мали проводитися пробні заняття в школі й виконуватися залікові роботи з педагогіки. Пробні заняття були обов'язковими і вважалися випускним заліком практичного характеру. Залікові роботи з педагогіки носили теоретичний характер, розроблялися протягом стажування і стосувалися головним чином методики викладання чи організації навчального процесу. Після стажування студент-кандидат на посаду педагога "складав" кваліфікаційну ("дипломову") роботу [109, с. 77]. Лише після зарахування роботи спеціальною комісією студент міг отримати кваліфікацію спеціаліста-керівника вивченням певного шкільного предмета (викладача) чи організатора профосвіти [664, арк. 130].

Як свідчать архівні матеріали, на практиці наведений вище уніфікований проєкт навчального плану реалізовувався у дещо скороченому вигляді. Наприклад, порівняння його з навчальним планом факультету профосвіти Харківського ІНО на 1922/23 навч. рік (Додаток К. 5) виявило певні зміни в переліку предметів, що відбулися в ньому при загальному збереженні усіх структурних складових.

У діяльності вищої педагогічної школи надзвичайно гостро постала проблема розробки методу передачі знань учням. Школа оголошувалася "основною лабораторією, головною навчальною майстернею" у підготовці майбутнього вчителя [664, арк. 124]. Тому прив'язаність до реальної шкільної практики стала важливою рисою підготовки вчителя в ІНО, в тому числі викладача ІМ. Положення про використання дитячих установ та шкіл професійної освіти для **педагогічної практики** студентів педвузів, заслухане на II-й Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти (1923 р.), зобов'язувало до проходження педагогічної практики усіх студентів ІНО та педагогічних курсів [325, с. 58]. Передбачалося проведення практики за наступними етапами: 1) студенти-першокурсники мали відвідувати так звані "спостережувальні" дитячі установи, вести спостереження і "протоколювати" їх з наступним обговоренням у вигляді доповідей на семінарах в ІНО; 2) практиканти середнього курсу повинні були працювати у "практичних" дитячих установах чи клубах як помічники постійних працівників; 3) від студентів випускного курсу вимагалась самостійна педагогічна робота в "досвідно-показових та лабораторних" закладах, де керівники-методисти чи студенти-добровольці проводили "ілюстративні заняття" з дітьми, демонструючи певні нові методи роботи [325, с. 59].

Активно пропагувався лабораторно-семінарський метод організації навчальної діяльності студентів [668, арк. 74]. Для цього були облаштовані спеціальні кабінети-семінари, в тому числі з мови й фонетики [680, арк. 3 зв.]. Як наслідок – при підсумовуванні діяльності Наркомосу за 1924-1925 роки підкреслювалося значне скорочення у всій системі вищої освіти лекційної форми і перехід до групових занять і "семінарського пророблення" [109, с. 75].

Після періоду розробки зовнішніх організаційних форм освітніх закладів та "добы закріплення радянської системи освіти" з 1924/25 навчального року Нар-

комос УСРР перейшов до "добы поглибленої методичної роботи" – пошуків методології і методики нової освітньої теорії і практики [109, с. 98]. При створенні в цей час нової моделі професійної діяльності вчителя центр ваги був перенесений з оволодіння чистою наукою на розробку методів навчання. Наявність у викладача лише певної суми знань вважалася недостатньою професійною вимогою. Значно важливішим рахувалося вміння викласти цю суму знань.

Щодо викладання іноземних мов, то оскільки в процесі нашого дослідження нам не вдалося знайти ані окремих методично-наукових праць українських авторів, присвячених викладанню нових іноземних мов, ані спеціальних публікацій в українських періодичних виданнях 20-х років минулого століття (журнали "Шлях освіти", "Комуністична освіта", "Рідна школа", "Радянська освіта"), головним джерелом достовірної інформації про підходи до викладання ІМ в Україні слугували матеріали, знайдені в архівах. З них дізнаємося, що викладання нових мов у закладах вищої освіти України 20-х рр. відбувалося "головним чином, шляхом практичних вправ" [678, арк. 82 зв.; 681, арк. 152].

Попри офіційні спроби вирішити питання професійної підготовки вчителів ІМ в Україні в мережі ІНО, на практиці ці наміри виявилися нереалізованими. Як свідчать архівні матеріали про роботу цих навчальних закладів, поступово підготовка в них фахівців з ІМ почала згортатися. Так, в Одеському ІНО відкриті спершу підготовчі курси для вступу на секцію іноземних мов і сама секція були закриті в 1923 р. [679, арк. 115]. У Харківському ІНО підготовка вчителів ІМ була припинена дещо пізніше – очевидно, в 1924-25 рр., оскільки у матеріалах інституту за 1925-1929 рр. фігурує вже підготовка літераторів-лінгвістів лише з української і російської мов [693; 706].

Проведений нами аналіз річних звітів інститутів народної освіти за 1924-1927 рр. [688] дає підстави говорити про продовження діяльності секції чужоземних мов (поширений тоді термін) лише при Київському ІНО та його робітфаці (яка, втім, то відкривалася, то закривалася). Навчальний план секції чужоземних мов робітфаку Київському ІНО за 1925/26 н. р. подано в Додатку К.6.

Таким чином, загалом можна говорити про: 1) відчутне зменшення з середини

20-х рр. минулого століття ролі ІНО у підготовці викладачів ІМ та 2) досить нестабільне становище підвідділів (секцій) іноземних мов у цих навчальних закладах.

З нашої точки зору, яка ґрунтується на вивченні літературних та архівних документів, було кілька суттєвих причини такого становища з підготовкою вчителів ІМ в ІНО. По-перше, слід згадати загальний проблемний контекст відкриття й розвитку факультетів профосвіти ІНО, викликаний тим, що ці факультети створювалися на основі колишніх університетів. У розгорнутій восени 1924 року на сторінках журналу "Шлях освіти" дискусії про те, яким має бути цей факультет [132; 142; 143; 437], він називався "недореформованим університетом", "хворим місцем" і "найбільш складною задачею у системі педагогічної освіти". Висувалися звинувачення у живучості старої університетської спадщини: професури, академізму, відриву від сучасності. Зрозуміло, що найбільш вразливою ланкою серед спеціальностей факультету, котрою найлегше було пожертвувати при "хірургічному лікуванні", на якому настоювали деякі учасники дискусії, були іноземні мови, які на той час не були обов'язковим предметом викладання у школі.

По-друге, у зв'язку з першочерговою задачею школи готувати майбутніх кваліфікованих працівників для розбудови народного господарства постійне збільшення у шкільних навчальних планах кількості годин на вивчення природничо-математичних наук і виробничих процесів, а також на суспільно корисну працю відбувалося за рахунок скорочення годин на гуманітарні предмети, в тому числі іноземні мови. Вивченню іноземних мов поступово почали надавати другорядного значення. Цей факт підтверджується різними дослідниками [47; 139]. Отож підготовка викладачів ІМ у таких умовах не виглядала першочерговим завданням ІНО і від неї можна було відмовитися як від "баласту".

По-третє, головним завданням факультетів профосвіти ІНО був випуск учителів з предметів, що "мали фактичне місце у школах" [132, с. 27]. Іноземні ж мови з часу переорієнтації школи на професійну освіту і соціальне виховання дитини відійшли у шкільних програмах на другий план, інтерес до них почав знижуватися і їх введення у навчальні плани залежало лише від доброї волі місцевих органів народної освіти. У свою чергу, при складанні місцевими органами народної освіти

власних навчальних планів їм доводилося виходити з наявних кадрів викладачів іноземної мови. А таких кадрів з причини нерозгорнутості системи іншомовної професійної педагогічної освіти було зовсім недостатньо. До того ж вони концентрувалися у великих містах (Київ, Харків, Одеса). Тому зрозуміло, що крім загальном недостатньої кількості таких фахівців, їх поширеність у різних регіонах України була дуже нерівномірною. Відповідно, місце іноземної мови у шкільних навчальних планах варіювалося від однієї округи до іншої, в залежності від можливості кадрового забезпечення викладання цього навчального предмета.

По-четверте, загальнодержавне падіння інтересу до іноземної мови у змісті шкільної освіти та скорочення годин на їх вивчення призвело до того, що школами, за визначенням сучасників, "не підготовлено відповідних кадрів, з якими можна було б працювати цілком чужоземними мовами" [712, арк. 183]. Доводилося констатувати, що "діти, виходячи зі школи, не можуть читати чужоземної літератури й розуміти її, за винятком хіба хрестоматійних збірників, що вони по них вивчали мову" [164, с. 22]. Відсутність достатньої шкільної підготовки і неможливість викладання в ІНО фахових предметів іноземними мовами, в свою чергу, стояли на заваді якісного опанування студентами відділень мовою та організації потрібного для цього лінгвістичного оточення. Зрозуміло, що робітфаки, на зразок такого при Київському ІНО, не спасали ситуацію, бо найбільше, для чого вони були призначені, це – надання майбутнім студентам встановленого загального мінімуму знань і, що вважалося навіть важливішим, поповнення студентського колективу пролетарськими кадрами. Як наслідок, при задовільній загальнопедагогічній складовій професійної підготовки в ІНО майбутнім викладачам іноземних мов не вистачало фахової освіти, тому відділення чужоземних мов при ІНО виявилися "мертвороженими" [712, арк. 182].

У таких умовах в Україні почали висловлюватися ідеї про доцільність заміни викладання "живих" іноземних мов так званою "міжнародною мовою" – штучною мовною системою есперанто. Ідея створення допоміжної мови для міжнародного спілкування швидко набула поширення в різних країнах. У Росії, як повідомляє О. Миролубов, спеціальна комісія при Наркомосі рекомендувала факультативне

вивчення есперанто в школах ще в 1919 р. [244, с. 75].

В Україні в квітні 1919 р. при Київському товаристві есперантистів розпочав свою діяльність Інститут есперанто [652, арк. 110], у Києві та Харкові на початку 1924 р. були організовані перші відділення Союзу есперантистів радянських країн (СЕРС) [651, арк. 12, 22]. Пропагувалася думка, що ця мова має стати засобом об'єднання трудящих різних національностей і через це заслуговує на "рішучу підтримку з боку першої у світі робітничо-селянської держави", що вона є "далеко легша для вивчення, аніж будь-яка з культурних живих мов" і "приступна для найширших робітничо-селянських мас кожної нації" [164, с. 18-19]. У різних містах України почали створюватися гуртки й групи по вивченню мови есперанто. Популяризація есперанто як засобу спілкування відбувалася під революційними класовими лозунгами на кшталт „Пролетарі всіх країн, єднайтесь! Есперанто – не розумовий спорт купки інтелігентів; есперанто – міжнародна мова міжнародного пролетаріату! Есперанто – не самоціль, а зброя світової революції!” [652, арк. 113].

Як у Росії, так і в Україні ставлення до іноземних мов починає змінюватися з другої половини 20-х рр. у зв'язку з початком активної індустріалізації країни, налагодженням торгових та економічних зв'язків із зарубіжжям, запрошенням в країну великої кількості іноземних технічних фахівців і робітників, виникненням потреби у вивченні світових досягнень у різних галузях науки й техніки. Загальнодержавний план індустріалізації країни вніс свої акценти у задачі культурної перебудови суспільства, які, як підкреслював у своїй доповіді на X з'їзді КП(б)У (1927 р.) М.Скрипник, повинні бути зосереджені "передовсім на освітніх заходах" [472, с. 3, 18]. Необхідність опанування новітньою технікою і передовими технологіями, завезеними з-за кордону, потреба в ознайомленні з технічною літературою змушувала до вивчання іноземних мов. Знання іноземної мови перетворилося у засіб прискорення темпів соціалістичного будівництва.

У тогочасній літературі нові орієнтири у підготовці кадрів зі знанням іноземної мови описувалися так: "Поставлені перед партією і державою завдання догнати й перегнати передові капіталістичні країни виразно висувають на чергу питання про вивчення широкими масами трудящих іноземних мов для оволодіння дос-

відом і досягненнями іноземної науки і техніки. Особливо гостро стоїть питання оволодіння іноземними мовами кадрами червоних спеціалістів" [8, с. 10].

З 1926/27 н. р. іноземна мова вводилася в навчальні плани всіх вузів України як обов'язкова дисципліна, а в червні 1928 р. на засіданні РНК УСРР було розглянуто питання про внесення однієї з іноземних мов до обов'язкового мінімуму знань випускників вищих технічних учбових закладів [706]. Знання іноземних мов ставало важливою ознакою часу. Про це красномовно свідчать слова зі статті сучасника тих подій А. Фріденберг: „Не тільки з розрахунку на майбутнього вузівця ми повинні ставити викладання іноземних мов, але й для цілої низки інших життєвих професій: сучасна промисловість, торгівельний зв'язок з Заходом, науково-технічні завоювання й громадсько-політичне життя вимагають уміння користуватися іноземною книгою від простого каталогу й преїскуранта до опису нового винаходу й наукового досягнення...” [505, с. 31]. З метою заохочення якомога ширших кіл робітників, технічних фахівців, молоді до оволодіння іноземними мовами з 1927 р., у країні була розгорнута державна пропагандистська кампанія "Чужі мови до нас".

Пожвавлення суспільного інтересу до іноземних мов активізувало ІНО в їх спробах відновити діяльність при інститутах відділень іноземних (чужоземних) мов. Наприклад, Київський ІНО в 1927 р. відкрив у себе семінар чужоземних мов у складі 27 осіб зі студентів інституту, з якими професори інституту проводили заняття навіть без оплати своєї праці [694, арк. 28-29]. А в наступному році за дозволом Наркомосу УСРР, підвідділ інституту, який мав готувати викладачів ІМ й літератури як основних предметів, а також української й російської мов та літератур як додаткового предмету нараховував уже 35 осіб [694, арк. 27].

На липневому 1928 р. та листопадовому 1929 р. пленумах ЦК ВКП(б) були прийняті постанови, які звернули увагу на посилення вивчення іноземних мов при підготовці кадрів у масштабах усього Радянського Союзу [106, с. 140-145, 249-250]. Резолюція пленуму ЦК ВКП(б) від 12 липня 1928 р. ухвалила "зробити для студентів втузів обов'язкове знання, по крайній мірі, однієї з іноземних мов" [106, с. 143]. Листопадовий (1929) пленум постановив серед іншого забезпечити на ділі

вивчення студентами і молодими спеціалістами іноземних мов [106, с. 149].

Постанова ЦК ВКП(б) від 6 вересня 1929 р. "Про вивчення іноземних мов активістами-партійцями" закріпила зміни у державній політиці стосовно іноземних мов [106, с. 140-145, 249-250]. У цій постанові, крім народногосподарського значення (засвоєння іноземного технічного і наукового досвіду), вивчення мов отримало ще й ідеологічне забарвлення – "у цілях сприяння безпосередньому ознайомленню партійних кадрів з суспільно-політичним життям і роботою компартій найважливіших держав" [106, с. 249]. Вивчення іноземних мов пропонувалося зараховувати як один з видів партійного навантаження. Особлива увага зверталася на вивчення англійської і німецької мов – зрозуміло, як мов найбільш розвинутих у науково-технічному відношенні держав. Перед державними видавництвами ставилося завдання посилення видання словників, підручників, самовчителів, хрестоматій з іноземних мов, пристосованих до потреб певних спеціальностей, тобто термінологічно орієнтованих на певну наукову чи народногосподарчу галузь.

І що особливо важливо в контексті нашого дослідження – згадана вище постанова вперше на такому високому державному рівні звернула увагу наркомосів усіх союзних республік на підготовку викладачів ІМ. У ній окремо підкреслювалося, що "необхідно організувати перепідготовку і розширити підготовку викладачів чужоземних мов (у першу чергу англійської і німецької)" [106, с. 250].

Отже, суспільний попит на володіння іноземною мовою і на викладачів мов зростав. Відповідно до нових обставин у 1929 році в інститутах народної освіти розпочалася друга хвиля відкриття відділів чужоземних мов. Цього ж року в Наркомосі України було піднято питання про "раціоналізацію мережі педвузів". Воно стало органічним продовженням загального державного курсу на введення з 1925р. загального навчання дітей 8-11 років і збільшення кількості шкіл. Як зазначалося у доповідній записці до Колегії Наркомосу, на 12-му році радянської влади доводилося констатувати, "що багато конче потрібних відділів і закладів в галузі педосвіти майже не розгорнуто" [711, арк. 23]. І першим у переліку проблемних галузей було поставлено питання підготовки викладачів чужоземних мов. Тому при заслуховуванні питання про мережу вузів на засіданні Колегії 19 квітня

1929 р. була висловлена думка, що підготовку викладачів чужоземних мов "слід нарешті поставити на належну височінь і утворити замість майже приватних курсів чужоземних мов сталі відділи чужоземних мов при ІНО (Київ, Харків, Одеса)" [711, арк. 11].

За постановами Колегії Наркомосу від 20 травня 1929 р. та підготовчої комісії Раднаркому УСРР від 9 липня 1929 р. про зміну мережі вузів, при літературно-лінгвістичних відділах факультетів профосвіти Харківського та Одеського ІНО з 1-го жовтня мали розпочати роботу підвідділи чужоземних мов (німецької, англійської, французької) [704, арк. 1]. Зайшла мова про збільшення норми прийому на підвідділі чужоземних мов при факультеті профосвіти Київського ІНО [711, арк. 2]. При затвердженні контингенту прийому до ІНО на 1929/30 р. було встановлено норму для підвідділів Харківського та Одеського ІНО у кількості 40 осіб на кожен, а до Київського ІНО – 60 осіб, що разом становило 140 осіб [711, арк. 16-17].

Таким чином, питання підготовки викладачів ІМ у системі професійної педагогічної освіти набуло наприкінці 20-х років ХХ ст. особливого значення. В результаті мала підвищитися не тільки кількість випущених фахівців, але й якість їхньої підготовки. Зокрема, з травня 1927 р. Державним науково-методологічним комітетом Наркомосу почала впроваджуватися уніфікація викладання педагогічних дисциплін у педагогічних вузах України шляхом введення єдиного переліку педагогічних дисциплін, встановленню єдності в навчальних планах і програмах, тотожності змісту, обсягу й розподілу матеріалу за роками (Додаток Л).

Як відомо, ІНО як складова системи педагогічної освіти України проіснували лише до 1930 року. В умовах посилення тоталітарного характеру державної політики в усіх галузях суспільного життя національна осібність української системи педагогічної освіти ставала все більш небажаним явищем. У 1930 році Всесоюзна нарада з питань народної освіти ухвалила запровадити єдину загальносоюзну систему народної освіти [235, с. 141]. У зв'язку з уніфікацією республіканських мереж вищої освіти і відповідно до липневої 1930 р. постанови союзного уряду "Про реорганізацію вищих навчальних закладів, технікумів і робітничих факультетів" 11 серпня 1930 р. вийшла постанова РНК УСРР, згідно якої ІНО були ліквідовані, ос-

новним закладом вищої педагогічної освіти став педагогічний інститут [401]. В Україні почали діяти такі заклади вищої педагогічної освіти, як інститути соціального виховання і педагогічні інститути професійної освіти. В останніх передбачалося існування відділів чужоземних мов. Так сталося з Харківським, Київським та Одеським ІНО, де внаслідок їх реорганізації в Інститути профосвіти проектувалося відкрити відділення чужоземних мов [714, арк. 107] і спеціальні кафедри, що охоплювали б основні дисципліни для підготовки фахівців з ІМ [712, арк. 134].

Загалом, визначаючи місце ІНО в підготовці викладачів ІМ на етапі творення національної системи освіти, слід виділити наступні позитивні тенденції такої підготовки, що проявилися завдяки цим закладам вищої педагогічної освіти:

- у педагогічній освіті було взято курс на посилення її професійної спрямованості, на покращення підготовки вчителя до педагогічної діяльності, що було кроком вперед, порівняно зі старою університетською системою;
- відбулося суттєве урізноманітнення загальнопедагогічної підготовки, введення педагогічної практики, чого в попередній університетській програмі не було;
- у змісті професійної педагогічної підготовки в ІНО вперше було чітко заявлено про необхідність створення цілісної системи професійної педагогічної освіти й відбулося виділення циклів такої підготовки: загальноосвітнього (зміцнював й доводив до спільного знаменника загальний освітній рівень майбутніх педагогів), суспільно-політичного (формував класову свідомість), виробничого (знайомив з господарськими основами суспільства), загальнопедагогічного (закладав теоретичну й практичну базу професійної діяльності), спеціального (підготовка з фаху), методичного (підготовка до викладання фахового предмета);
- центр ваги в організації навчального процесу переміщався з оволодіння чистою наукою на розробку методів навчання;
- подальшого розвитку набула підготовка вчителів ІМ – при Київському, Харківському, Одеському ІНО, які активізували розробку базового складу спеціального циклу іншомовної освіти;
- вперше у плані підготовки з'явився регулярний курс методики викладання іноземної мови.

3.3. Роль державних курсів іноземних мов у підготовці педагогічних кадрів

Особливою формою підготовки фахівців у галузі ІМ у 20-х рр. ХХ ст. стали державні курси іноземних, або в термінах тих часів – "чужоземних" чи "закордонних" – мов.

Курси як організаційна форма підготовки вчительських кадрів використовувалася в Україні вже не вперше. Саме з відкриттям педагогічних курсів при університетах у 1860 р. пов'язані перші спроби виділити нові іноземні мови як окремий напрям підготовки вчителів гімназій (див. п. 2.1). Більш пізній досвід функціонування педагогічних курсів при шкільних округах, починаючи з 1910-1911 рр., був спрямований на посилення практичної підготовки вчителів, у тому числі іноземної мови, і тому, на відміну від університетів, передбачав обов'язкове викладання методики ІМ (див. п. 2.4). Діяльність вищих жіночих курсів у перші десятиліття ХХ ст. також будувалася на поєднанні вивчення мови з теоретичним курсом методики мови і практичною підготовкою до її викладання (див. п. 2.3). Таким чином, підготовка вчителів ІМ на курсах у перерахованих випадках відштовхувалася від факту достатнього володіння слухачами іноземною мовою і йшла у напрямі її педагогізації і методичного забезпечення викладання мов.

Інформація про перші довготривалі курси іноземних мов, які почали діяти на теренах радянської України, датується лише 1921 роком. Мова йде про перші державні курси нових мов, які планувалося відкрити в Харкові в 1921 році. Фактично вони почали функціонувати з 25 жовтня 1922 р. [675, арк. 21]. Їх відмінною особливістю від описаного вище досвіду курсової підготовки було те, що вони створювалися швидше як курси для вивчення мови й культури, що й підкреслювалося у їх назві – практичні курси – та у головній меті – "дати юному поколінню підготовку для ознайомлення з мовою й побутом того народу й країни, в якій буде проходити подальша практична діяльність слухачів" [664, арк. 37]. Тобто підготовка викладачів ІМ стояла тут не на першому місці. Про це свідчить і перелік цілей діяльності курсів іноземних мов: "1) дати кадри робітників для Наркомінсправ, Зовнішторгу і т.д., що знають ту чи іншу мову і 2) підготувати осіб, що бажають

присвятити себе надалі педагогічній діяльності за спеціальністю нових мов (обов'язкове проходження вищих педагогічних курсів)" [664, арк. 37].

Отже, в першу чергу, новостворювані курси ІМ мали дати знання мови працівникам державних установ для виконання ними своїх службових обов'язків. Підготовка викладачів ІМ здійснювалася на курсах як спеціалізація вже отриманої раніше вищої педагогічної освіти. Тобто на цьому етапі свого розвитку практичні курси іноземних мов виступали в Україні не як окремий, самодостатній заклад вищої освіти, а як *додаткова кваліфікаційна навчальна установа*. Цей їх статус цілком відповідав класифікації типів закладів профосвіти в Україні, офіційно затвердженій Кодексом законів про народну освіту УСРР, у якій курси розглядалися як заклад підвищення практичної кваліфікації чи отримання нової кваліфікації у галузі соціально-економічної і педагогічної освіти.

Харківські практичні курси нових мов з кількістю слухачів у 230 осіб відносилися у переліку навчальних закладів України станом на 1 квітня 1921 р. до педагогічних навчальних закладів [664, арк. 22]. Проект навчального плану цих курсів було розроблено відділом підготовки працівників освіти Укрголовпрофосвіти (1921), що свідчить про запровадження централізованого підходу до підготовки кадрів викладачів ІМ в Україні, контролю за змістом цієї підготовки з боку вищих державних органів управління освітою. У звіті про роботу відділу у квітні 1921 р. знову акцентувалося, що курси "частково повинні служити базою для організації підготовки викладачів мов" [664, арк. 43]. Тривалість навчання на курсах становила 2 роки. Навчальні предмети поділялися на загальноосвітні та спеціальні (таблиця 3.3) [664, арк. 35].

Висновок про те що проект було справді запроваджено у життя, можемо зробити з того факту, що, згідно з архівними матеріалами про навчальні плани закладів, підвідомчих Укрголовпрофосвіті, в наступному 1922/23 н. р. саме такий перелік навчальних предметів, у такому ж порядку і з такою ж кількістю годин реально використовувався на практичних курсах нових мов [674, арк. 142; 675, арк. 18].

Судячи з включених до плану предметів, **загальноосвітня підготовка** на курсах мала переважаючий історико-філологічний ухил. Природничо-наукові, фізи-

ко-математичні та суспільні знання, окремо виділені в навчальних планах літературно-лінгвістичних відділень ІНО, на курсах розглядалися лише у вигляді коротких відомостей з метою ознайомлення з науковою термінологією і тому читалися іноземною мовою. Зокрема, в доповідній записці до програми курсів зауважувалося, що, "крім книг белетристичного характеру необхідно ознайомити слухачів з науково-практичною термінологією і літературою Заходу. З цією метою рекомендується прочитати в класі таку працю, котра поряд з практичною підготовкою являлася б і зразковим літературним твором" [664, арк. 37].

Таблиця 3.3

**Проект плану навчальних дисциплін і курсів на практичних курсах
нових мов (Харків, 1921 р.)**

№	Назва дисципліни	1 рік	2 рік
1.	Рідна мова й література	3	3
2.	Батьківщинознавство	2	-
3.	Історія класової боротьби і Конституція	2	-
4.	Історія європейської культури	3	3
5.	Економічна географія Європи	2	2
6	Одна з мов крім тієї, що спеціально вивчається	-	4
7.	Енциклопедична пропедевтика (короткі відомості) на даній чужоземній мові з загального курсу математичних, суспільних наук, біології, хімії	6	6
Спеціальні курси			
	А.Французький клас, В.Італійський клас, С.Німецький клас, Д. Англійський клас		
1.	Мова й практичні заняття (семінари)	18	12
2.	Читання авторів	12	10
3.	Історія відповідної літератури	-	4
4.	Коротка енциклопедія предметів іноземною мовою	-	4
	Додаткові клубні заняття		
1.	Реферати		
2.	Робота в бібліотеці		
3.	Знайомство з журналами		
4.	Спектаклі на чужоземній мові		
5.	Екскурсії на фабрики, заводи для набуття технічних виразів на чужоземній мові		

Читання іншомовної наукової літератури доповнювалося практичними роботами типу опису машин, обсерваторій, таблиць тощо, а також екскурсіями на ін-

дустріальні підприємства для ознайомлення з іншомовною технічною термінологією. Можна висловити сумнів з приводу успішності викладу таких складних знань у вигляді єдиного інтегрованого енциклопедичного курсу, та ще й іноземною мовою з першого року навчання і без достатньої попередньої мовної підготовки. Проте ці наміри відповідали тогочасним умовам народногосподарської розбудови держави і потребі в прискореній підготовці практичних працівників.

Щодо **політпросвітницької підготовки**, такої насиченої в програмах ІНО, то, згідно Кодексу законів про народну освіту УСРР, на курсах вона могла здійснюватися в значно меншому обсязі – у вигляді політграмоти [176, с. 36].

У переліку **спеціальних мовних предметів** звертає на себе увагу *наслідування на курсах університетського курсу читання авторів* (правда, цього разу не стародавніх філософсько-літературних творів, а західноєвропейської художньої літератури). Вивчення однієї з чотирьох мов ґрунтувалося на засвоєнні граматики разом з "різноманітними усними й письмовими вправами різного характеру й за участю фонографа" [664, арк. 36]. Крім однієї з цих мов, подавалися короткі відомості про граматику й фонетику ще однієї іноземної мови. З цієї мови від слухачів вимагалися вміння писати й розбиратися за допомогою словника у текстах середньої складності.

З метою забезпечення ґрунтовного оволодіння іноземною мовою і кращого контролю за успішністю слухачів пропонувалося проводити заняття в групах (так само, як це робилося в ІНО) кількістю в 15-20 осіб, а не разом для всіх студентів одного року навчання (за колишньою університетською традицією). У місцевостях зі змішаним україно-російським населенням доцільним вважався розподіл слухачів по групах за рідною мовою [664, арк. 37] – очевидно, орієнтуючись на мову, на яку перекладалися іншомовні тексти (українську чи російську).

На відміну від навчальних планів ІНО, на курсах досить велика увага приділялася *знайомству з культурою і побутом країни, мова якої вивчалася*. При цьому варто підкреслити, що виклад культурологічних курсів пропонувалося здійснювати з певних класових позицій, наприклад, таким чином: "При вивченні європейської культури слід звернути особливу увагу на соціальний побут країни, на поло-

ження робітничого класу і політичні й економічні відносини європейських країн" [664, арк. 37зв.]. Як відгомін перших проектів романо-германських відділень початку XX ст. (див. п. 2.2.), у проекті програми курсів нових мов 1921-го року висловлювалося побажання, "щоб слухачі могли здійснювати хоча б після 1-го року закордонні екскурсії, для ознайомлення з тією країною, культуру й мову якої вони вивчають" [664, арк. 37]. Зрозуміло, що ці побажання впиралися у фінансові питання і тому були занадто ідеалістичними для практичної реалізації.

Аналіз навчального плану практичних курсів ІМ свідчить про перший досвід виділення *позааудиторної самостійної роботи* (в плані вона називалася "клубні заняття"), яка мала займати значну частину часу слухачів у вечірній період [675, арк. 27]. При клубі обов'язково повинна була знаходитися бібліотека-читальня з науковими, історичними, географічними іграми-лото, шахматами тощо. Тут же мали проводитися спектаклі. Драматичні здібності слухачів планувалося розвивати поступово – від інсценізації невеликих сцен до уривків класичного репертуару і, нарешті, цілих п'єс. Можна припустити, що для драматизації передбачалося використовувати й твори іноземними мовами, бо така форма роботи у вигляді шкільних театрів свого часу вже пропонувалася у зразковій програмі з іноземної мови для середньої школи в 1915 р. [236, с. 113-115]

24-го січня 1923 р. в Україні було прийнято окремий державний документ, що регламентував роботу курсів для вивчення іноземних мов – "Положення про державні курси чужоземних мов (ДКЧМ)", у якому підкреслювалася роль мови як важливого соціального і культурного явища. "Мова кожного народу, – говорилося у проекті положення, – є функцією його суспільного життя, культурного, політичного тощо. Поза вивченням усіх сторін життя народу немає і не може бути істинного знання його мови. Цей принцип закладений в основу програми й методу викладання на курсах і проводиться послідовно на всіх його ступенях" [675, арк. 11]. Так само значна увага в проекті приділялася діяльності при курсах навчально-допоміжних закладів: бібліотеки з читальною і клубу як засобам розширення й закріплення знань, отриманих у навчальному процесі [675, арк. 11зв.].

Обраний для викладання на курсах метод відображав популярну в той час

ідею наближення вивчення мови до натурального шляху опанування рідною мовою. "В основу викладання на курсах, – говорилося в проекті, – покладена натуральна система. Вся робота як в групах, так і в клубі ведеться на мові, що вивчається. ... В кожному уроці чисто лекційній частині приділяється по-можливості менше часу. Більша частина уроку надається активній роботі учнів, котрі ведуть жваву бесіду під керівництвом викладача. При цьому викладач близько знайомиться з особливостями й недоліками кожного учня окремо. Така індивідуалізація викладання є необхідною умовою успішності в справі вивчення мови ... Великі класи перетворюються неминуче в аудиторію, що не говорить чужоземною мовою, а слухає лекцію про неї. Про плачевні результати такого "лекційного методу" говорити не доводиться. В кожній групі повинно бути в середньому не більше 6-7 чоловік" [675, арк. 12].

Попри добрі наміри перетворити ДКЧМ на осередок ґрунтовної іншомовної підготовки і культурного збагачення своїх слухачів, на практиці ці навчальні заклади зіткнулися з суворою фінансовою скрутою. Зокрема, дуже швидко через проблеми з виділенням приміщень для проведення занять і через той факт, що слухачі переважно самі платили за своє навчання і тому були змушені поєднувати його з роботою, курси перетворилися на вечірню форму навчання [675, арк. 21]. Час на клубні заняття, а значить і на самостійну роботу над мовою, було скорочено. Клубні заняття з німецької і французької мов проводилися лише двічі на тиждень (Додаток М.1).

Не дивно, що за нестабільних умов існування курсів навчальна частина їх діяльності виконувалася неповністю. Проведене в лютому 1923 р. обстеження Харківських курсів інспектором губернського відділу профосвіти не виявило серед документації курсів ані будь-яких програм, ані коротких викладів чи конспектів навчальних предметів. Жодного обліку виконання навчального плану не велося. Незадовільним був і стан бібліотеки, яка через зовсім невеликий книжковий фонд виконувала радше функцію класної бібліотеки, аніж центра самостійної позааудиторної роботи слухачів [675, арк. 27-28].

У документах тих років повідомляється, що паралельно з державними курсами у великих містах України відкривалися приватні курси іноземних мов [675, арк. 14].

За 1923/24 навчальний рік стан матеріального забезпечення Харківських ДКЧМ дещо поліпшився, зокрема, настільки, що стало можливим виписати з-за кордону підручники для навчання іноземної мови. При чому ці підручники відображали новітній методичний напрям навчання мови, що виник на базі натурального методу під назвою *"прямий метод"*. Так, зі звіту директора курсів і паралельно викладача німецької мови Г. Йогансона про діяльність курсів за цей рік дізнаємося, що як тільки з'явилася можливість виписати з-за кордону новітні підручники, "в яких *"прямий метод"* проведений з суворою логічною послідовністю", і розпочати навчання за цим методом, "успіхи минулого навчального року в порівнянні з попередніми були більш задовільними" [687, арк. 4].

У цьому зв'язку звертаємо увагу на той факт, що українські методисти досить буквально дотримувалися західноєвропейського тлумачення *"прямого методу"*. Така думка складається з опису його застосування на тих же Харківських курсах: *"Прямий метод, що веде прямим шляхом, тобто усно від думки до її вираження, від практики до теорії, є єдино розумним методом для викладання сучасних мов. ... Прямий метод є приведений у логічну систему порядок у викладанні мови без застосування перекладу. Спираючись на дійсність, він навчає учня перенести свої думки одразу на чужу мову. Він чинить як мати, як вчитель, котрі навчають дитину своєї рідної мови. Він веде крок за кроком від простого до складного, від відчутного до дотик до відстороненого. Ніщо не залежить від випадку, ніщо не випускається, що може полегшити учню розуміння мови"* [687, арк. 4].

Зауважимо, що, як доводить О. Миролубов, російська методика *"прийнявши прямий метод, пішла дещо іншим шляхом у порівнянні з методикою Заходу"* [244, с. 95]. По-перше, підкреслює він, російський варіант характеризувався більшою терпимістю до використання рідної мови і визнавав переклад як засіб контролю розуміння тексту, чи знаряддя закріплення мовних конструкцій, чого, як бачимо з наведеної вище цитати, намагалися уникати українські методисти. Використання рідної мови допускалося ними лише для створення орієнтовно-підготовчої бази для оволодіння правильною вимовою і при поясненні ідіоматичних зворотів. У розділі проекту ДКЧМ, присвяченому методам викладання, чітко говорилося про

це: "... викладач користується також і рідною мовою учнів, але не з метою "перекладу", а з метою більш швидкого і точного роз'яснення смислу важких і складних питань і тонкощів вимови. Таким чином досягається значна економія часу у засвоєнні складних питань, зворотів мовлення, ідіомів і т.д." [675, арк.12].

По-друге, для російського варіанту було притаманним використання порівняння з рідною мовою, тобто поєднання прямого методу з порівняльним. Ті ж з українських викладачів, хто намагався застосувати прямий метод, слідували основному його постулату, прийнятому західною методикою: відтворенню при навчанні іноземної мови тих самих процесів, які відбуваються, коли дитина оволодіває своєю рідною мовою, що виключало порівняння з рідною мовою.

Можливо, подібні відмінності у трактуванні прямого методу між російськими й українськими методистами можна пояснити недостатністю власної методичної ініціативи в останніх. Проте на нашу думку, яка ґрунтується на висновках сучасних історико-педагогічних досліджень розвитку української педагогічної науки в 20-х роках минулого століття, переважаючим є аргумент про загальну більш виразну "орієнтацію молодшої педагогічної науки на Захід" [300, с. 125].

Робота над методичною стороною навчання мов на Харківських ДКЧМ продовжувалася і в наступні роки, що побічно підтверджується висновками чергового обстеження цих курсів комісією Методкому Укрпрофосвіти у березні 1926 р., яка визнала стан навчальної роботи на курсах задовільним [698, арк. 2]. У грудні 1928 р. перед курсами постало питання про надання курсам "педагогічної установи", тобто посилення педагогічного напрямку в підготовці слухачів [698, арк. 12].

Приблизно у 1923-1924 роках (точну дату встановити не вдалося) було відкрито ДКЧМ у Києві [689, арк. 5-5 зв.]. Особливістю Київських ДКЧМ, у порівнянні з Харківськими, є те, що паралельно з 2-х річними курсами навесні 1924 р. вони здійснили набір на 3-й рік навчання на так званий *"педагогічний відділ"*. Судячи з назв кваліфікацій, які отримували слухачі, закінчуючи Київські курси, можна зробити висновок про їх спрямованість не тільки на володіння мовою, а й на її викладання. Присвоювані кваліфікації після закінчення 3-х річного курсу навчання звучали наступним чином:

- "1. Має знання, потрібні, щоб керувати гуртками мов при Профспілках і клубах.
2. Має знання, потрібні для викладання мови в Трудшколі.
3. Має знання, потрібні для викладання мови в Профшколі.
4. Має знання для ведення комерційної кореспонденції чужою мовою" [698, арк. 5].

Про зміст спеціальної підготовки за фахом на 3-х річних Київських ДКЧМ можна судити за планом на 1926-1927 н.р. [698, арк. 6], який демонструє поряд з вивченням мови й літератури регулярну підготовку з питань політичної історії й економіки країн, мови яких вивчалися, та ведення ділової кореспонденції іноземною мовою (таблиця 3.4) [698, арк. 6]:

Таблиця 3.4

Навчальний план 3-х річних Київських ДКЧМ на 1926/27 н.р.

Назва дисципліни	1 курс			2 курс			3 курс		
	Ітрим.	ІІтрим.	ІІІтрим.	Ітрим.	ІІтрим.	ІІІтрим.	Ітрим.	ІІтрим.	ІІІтрим.
Мова (відділи англ., нім., франц.)	6	6	6	4	4	4	2	2	2
Історія письменства	-	-	-	2	2	2	2	2	2
Комерційна кореспонденція (чуж. мовами)	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Суспільствознавство (в обсязі профшкіл для вступу до ВУЗів)	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Економічна географія Англії, Німеччини, Франції	-	-	-	2	2	2	-	-	-
Історія класової боротьби Англії, Німеччини, Франції	-	-	-	-	-	-	2	2	2

Одеські ДКЧМ, відкриті в 1925 р., одразу почали діяти як 3-х річні курси мов з педагогічним відділом у своєму складі. За період з моменту свого відкриття і до початку 1929 р. вони охопили близько 700 слухачів, утворили міцний зв'язок з цілою низкою підприємств та навчальних закладів, клубів, при яких були відкриті гуртки іноземних мов. Заняття у гуртках вели не тільки викладачі курсів, а й слухачі, які при цьому практикувалися у викладанні мови. За навчальним планом

Одеських ДКЧМ, на 3-му році навчання слухачам читалися курси з педагогіки, дидактики, рефлексології й методики викладання [692, арк. 6].

Виданий у червні 1926 року дещо оновлений варіант Положення про державні курси чужоземних мов [366] став поштовхом до відкриття в різних регіонах України нових курсів. У ньому, як і раніше, курси вважалися "допомічною установою" для кваліфікованих спеціалістів (в тому числі педагогів), "що мають потребу цілковито оволодіти чужоземною мовою для своїх спеціальних праць". Проте був посилений контроль за діяльністю курсів з боку держави – він покладався на окружні інспектури народної освіти. Навчальний план і програми курсів мали затверджуватися методкомом Упрофосу. Ради курсів були зобов'язані організувати при курсах постійні предметні комісії для перегляду загальних методичних питань і методики викладання окремих іноземних мов. Термін навчання встановлювався від 1 до 3 років, залежно від цільової установки.

У 1927 р. були організовані Миколаївські ДКЧМ, які хоча й називалися 3-х річними, проте фактично були розраховані навіть не на 3, а на 4 роки навчання [724, арк. 28]. Перший рік навчання рахувався підготовчим, а четвертий рік називався "педагогічним" – він був введений у 1928/29 навч. році у зв'язку з потребою у підготовці викладачів чужоземних мов, особливо німецької [716, арк. 21]. Серед цілей їх роботи переважала підготовка педагогів для викладання мов у трудових і професійних школах, а також для ведення гуртків з вивчення мов – "клубних лекторів по мовах" – (Додаток М. 2). У 1929/30 н.р. тут навчалося близько 650 чоловік [724, арк. 28]. Перший випуск викладачів німецької мови (1930) склав 12 осіб. Потреба у педагогічних кадрах за цією спеціальністю була настільки високою, що вже на останньому році навчання вони всі використовувалися окружною інспектурою наросвіти для роботи за фахом [724, арк. 30].

Відкриті 1 грудня 1928 р. Херсонські ДКЧМ розпочали свою діяльність як 2-х річні. За перші півроку роботи вони активізували свою діяльність і вже в липні 1929 р. звернулися до Наркомосвіти з проханням дозволити їм відкрити 3-х річні курси підвищеного типу [713, арк. 10]. У 1929 р. були відкриті ДКЧМ у Кам'янці – Подільському у складі двох відділів – англійського та німецького [716, арк. 98].

У контексті нашого дослідження варто детальніше зупинитися на *змісті мовної підготовки* на курсах та навчальних прийомах, що використовувалися при вивченні мови. Для цього розглянемо програму з французької мови, що використовувалася на Миколаївських 3-х річних ДКЧМ [724, арк. 39-41]. На першому році навчання перевага надавалася практичному вивченню мови на рівні окремих слів і нескладних фраз, їх вимови (у т.ч. ознайомленні з транскрипцією – "з зазначенням звуків французької мови на письмі"), навчанню письма і читання "на засвоєних з голосу словах і виразах" [724, арк. 39]. Серед письмових вправ були: списування з дошки, потім – з книжки, відповіді на запитання до вивченого тексту, елементарні граматичні вправи, з середини 1-го триместру практикувалося написання диктантів на основі пройденого матеріалу. З 2-го триместру розпочиналося читання текстів, переказ прочитаного за питаннями, а потім – без них, "розмова" в зв'язку з прочитаним. Поступово ускладнювалися письмові вправи: "списування з книжки, складання питань і відповідей до опрацьованого тексту, переклад маленьких фраз з російської (для закріплення в пам'яті галіцизмів, що зустрічаються), диктант на засвоєний матеріал" [724, арк. 39]. 3-й триместр присвячувався "засвоєванню живої мови", читанню, "з'ясовуванню читаного французькою мовою", "розмові на теми в зв'язку з читаним текстом", переказу опрацьованих текстів і прочитаних викладачем.

За результатами першого року навчання слухачі курсів складали іспит з пояснювального читання з переказом прочитаного, необхідними граматичними роз'ясненнями та писали диктант за пройденим протягом першого року матеріалом.

На другому році навчання викладач активізував продуктивну мовленнєву діяльність своїх учнів. Лексичний запас збільшувався за рахунок "вивчення синонімів, похідних слів, приставок, галіцизмів, різних висловів і т.д.". Підбір навчального матеріалу здійснювався з врахуванням культурознавчої тематики: "Прочитані тексти, диктанти вибираються з метою дати слухачам короткий огляд про культуру Франції (історія, географія, промисловість, мистецтво і т.д.)" [724, арк. 40]. Для читання використовувалися твори французьких письменників. З підручників використовувалися підручники французької мови французьких авторів і "Практи-

ческий учебник французского языка" Поліковського (1928 р.).

Відомості з граматики протягом перших 5-х триместрів подавалися разом з оволодінням основами читання та мовлення. При чому "теорія вводиться лише остільки, оскільки доконче потрібно з'ясувати ті або інші мовні явища, що з ними доводиться зустрічатися, навчаються мови практично" [724, арк. 39]. З 5-го по 9-й триместри навчальний курс розбивався на окремі курси з граматики, літератури і комерційної кореспонденції, програми до яких складалися окремо.

Враховуючи той факт, що випускники "педагогічного" відділення ДКЧМ поповнювали ряди викладачів цих мов, варто окремо розглянути особливості їх *методичної підготовки*. Цінним свідченням про теоретичні й практичні завдання методичної підготовки на курсах майбутніх викладачів іноземної мови є "Програма з методики викладання англійської мови та граматики" Херсонських ДКЧМ, що була запроваджена приблизно наприкінці 20-х років минулого століття [713, арк. 11-12].

Судячи зі змісту цієї програми (Додаток Н.1) вона була зорієнтована на тогочасні цілі викладання іноземної мови у школі, готувала до роботи з підручником та різноманітними наявними засобами навчання, в тому числі наочністю, спонукала до врахування у навчальному процесі вікових особливостей дітей середнього і старшого віку, різної їх підготовки і мовних здібностей. Вона охоплювала навчання різних мовних аспектів (фонетики, лексики, граматики) та видів мовленнєвої діяльності (читання, усне мовлення – "розмова", письмо). У побудові навчального процесу враховувалися такі загальнодидактичні вимоги, як активізація та індивідуалізація роботи на уроці та поза ним. Слід відзначити кілька дуже позитивних рис цієї програми: по-перше, використання останніх досягнень у галузі технічних засобів навчання, наприклад, фонографа при формуванні правильної вимови. По-друге, програма акумулювала в собі історичний досвід, набутий вітчизняною й західною методичною практикою, пропагувала знання й використання новітніх світових методичних досягнень (від окремих методичних прийомів, наприклад, диференціювання пасивного й активного оволодіння лексикою, індуктивний метод викладання граматики тощо до написання рефератів з використанням новітньої зарубіжної методичної літератури). По-третє, засвоєння теоретичного курсу

спиралося на проведення спостережень в умовах реального навчання, аналіз побаченого, ведення щоденника спостережень, самостійне викладання іноземної мови слухачами та наукове дослідження з методичної тематики.

З термінології, використаної у програмі – "єдина трудова школа", "середній і старший концентри" тощо – можна зробити висновок, що це був переклад на українську мову російської програми, розрахованої на тип школи, який був основною шкільною ланкою освітньої системи РСФРР. Це, з одного боку, є очевидним свідченням того, що українські педагоги-методисти у розробці наукової теорії орієнтувалися на російських колег, з іншого боку, наводить на думку, що їм доводилося замислюватися над створенням власної україномовної термінології.

Важливим кроком у справі професійної підготовки вчителів ІМ в Україні є виявлений у результаті дослідження факт, що з 1-го січня 1929 р. у Києві розпочали роботу спеціальні **однорічні педкурси підготовки викладачів чужоземних мов** [704, арк. 127]. У офіційному друкованому органі Наркомосу – Бюлетені НКО – ці курси позиціонувалися навіть як єдиний на той час в Україні санкціонований Наркомосом заклад педосвіти, призначений суто для підготовки викладачів ІМ. На Київські однорічні педкурси покладалося завдання підготовки усіх бажаючих у межах України до іспиту на звання вчителя іноземної мови [692, арк. 6]. Сам іспит мав проводитися при ІНО спеціальною кваліфікаційною комісією. При плануванні контингенту прийому до вузів України на 1929/30 навчальний рік до педагогічних курсів чужоземних мов у Києві передбачалося набрати 80 осіб [711, арк. 1-4].

Доручивши Київським педкурсам функцію спеціальної професійної підготовки для одержання кваліфікації викладача ІМ, Наркомос запропонував закрити існуючі на той час педагогічні відділи при ДКЧМ (зокрема Київських, Одеських і Харківських), як нелегальні, а видані ними дипломи анулювати [394]. Ця пропозиція викликала негайну негативну реакцію з боку Одеських ДКЧМ, які, обґрунтовуючи необхідність збереження при них педагогічного відділу, вказували на більш суттєво представлену у відділі педагогічну підготовку, ніж на Київських однорічних педкурсах (23 проти 12-14 годин) [692, арк. 6]. У кінцевому результаті в лютому 1929 р. за Одеськими ДКЧМ було визнано право "готувати громадян до іспиту на

звання вчителя чужоземної мови" [692, арк. 3, 5].

Список дисциплін, з яких мав складатися іспит, дозволяє зробити висновок, що до випускників курсів-претендентів на звання викладача ставилися в основному ті ж самі вимоги в плані змісту професійної підготовки, що й до випускників ІНО. Вони мали на меті перевірити наявність у майбутніх вчителів ІМ тих самих знань і умінь, які відповідали встановленій Наркомосом УСРР номенклатурі дисциплін для іспитів на звання викладача II-го концентру семирічки [709, арк. 222]. До переліку іспитових дисциплін входили: 1) історія класової боротьби та історія ВКП зі вступом до теорії історичного матеріалізму; 2) основи радянського будівництва та радянського права; 3) радянська система освіти, 4) педологія з наукою про поведінку людини; 5) педагогіка в зв'язку з історією педагогіки; 6) дидактика; 7) вступ до мовознавства та курс відповідної (англійської, німецької, французької) мови (фонетика, синтаксис, фразеологія); 8) історія української та західноєвропейської літератури (література відповідної країни, мову якої випускником обрано як фах); 9) методика викладання чужої мови [692, арк. 7]. Відповідно до цього переліку було розроблено проект спеціального "Положення про порядок іспитів для осіб, що закінчують педагогічний відділ курсів чужоземних мов" і форма свідоцтва [692, арк. 8]. Наведений перелік іспитових дисциплін дозволяв перевірити ідеологічну озброєність викладача ІМ, його загальнопедагогічну підготовку. Перевірялося й володіння фаховими знаннями, диференційоване за аспектами (фонетика, синтаксис, фразеологія), наявність методичних знань і вмінь.

З розгортанням з 1 січня 1929 р. підготовки викладачів чужоземних мов на одnorічних Київських педагогічних курсах чужоземних мов дедалі гостріше поставала *потреба в узгодженні й координуванні процесу викладання мов на теренах усієї України*. У зв'язку з цим у червні 1929 р. була скликана перша Всеукраїнська конференція у справі організації лінгвістичної освіти [704, арк. 127], де розглянули такі питання: 1) про стан викладання чужоземних мов в УСРР; 2) про тип спеціальних навчальних установ і лінгвістичних Вишів; 3) про навчальні програми курсів чужоземних мов; 4) про підручники для спеціальних учбових закладів; 5) про принципи методики викладання чужоземних мов; 6) дрібні питання: а) про

систему обліку знань, б) про навчальні програми чужоземних мов для Вишів; 7) про навчальні програми чужоземних мов для трудшкіл [704, арк. 126].

Проведення освітянської конференції за ініціативою та на базі Київських ДКЧМ, а не Інституту народної освіти, як свідчить аналіз переписки з цього приводу між Державним науково-методичним комітетом та управлінням профосвіти Наркомосу, поглибило конкурентні стосунки між ДКЧМ та ІНО у справі професійної іншомовної освіти і підштовхнуло до роздумів з приводу організації у Києві *спеціального педагогічного інституту чужоземних мов (!)*.

У жовтні 1929 р. Київські педагогічні курси чужоземних мов були передані за наказом Наркомосу до Київського ІНО. Тим не менше, мережа державних курсів чужоземних мов наприкінці 20-х років минулого століття мала чітку тенденцію до розширення у зв'язку з загальнодержавною кампанією популяризації вивчення іноземних мов під гаслом "Чужі мови до мас". Перша Всеукраїнська нарада у справі організації лінгвістичної освіти постановила відкрити такі курси у всіх містах України, де для цього було достатньо умов [713, арк. 10]. Крім того, згадана вище нарада відіграла важливу роль в уніфікації переліку й обсягу дисциплін, що викладалися на курсах чужоземних мов, розробивши проект навчального плану з чітко визначеною єдиною номенклатурою дисциплін (таблиця 3.5) [713, арк. 160].

Судячи з таблиці 3.5, значення 1-ї Всеукраїнської наради з лінгвістичної освіти було важливим як для уніфікації змісту професійної підготовки на курсах, так і для посилення педагогічної спрямованості навчального процесу. При чому обов'язковим вважалося поєднання теоретичної психолого-педагогічної підготовки з педагогічною практикою. Уніфікація навчальних планів і програм ДКЧМ виглядала на той час нагальною потребою, оскільки разом із збільшенням, починаючи з 1926 р., кількості нововідкритих в Україні курсів зростали розбіжності у змісті курсової підготовки, в розподілі годин, у тривалості навчання [713, арк. 11-48, 160; 724, арк. 31; 708, арк. 17]. Загальне уявлення про відповідність цим пропозиціям дійсної картини викладання на найбільших в Україні Харківських, Київських, Миколаївських та Одеських курсах можна отримати з Додатку М.3.

Номенклатура навчальних дисциплін, визначена Першою всеукраїнською нарадою у справі організації лінгвістичної освіти (Київ, червень 1929 р.)

Назва дисциплін за номенклатурою наради	К-ть годин за постановою наради
Мова: 1.Граматика 2.Фонетика 3.Фразеологія 4.Контрольні переклади 5.Письмові роботи 6.Бесіди з практичних питань 7.Читання (література, газети) 8.Бесіди за літературним матеріалом	1240
Історія літератури	320
Українська мова й українознавство	400
Суспільствознавство	400
Переклади (технічні, наукові, літературні, газетні)	320
Комерційна кореспонденція з товарознавчою термінологією	160
Історія мови	80
Порівнювальне мовознавство	80
Методи навчання мови й літератури	160
Педпрактика	240
Історія педагогіки	80
Поведінка людини й педологія	120
Педагогіка й дидактика	80
Система радянської освіти	40

Нами встановлено також, що саме Одеським ДКЧМ було запропоновано до 10 липня 1929 р. переробити всі навчальні програми курсів з метою їх уніфікації. Для розробки нових програм було утворено 4 предметних комісії: соціально-економічна, мовно-літературна, спеціальних педагогічних дисциплін і перекладно-кореспондентська [692, арк. 8]. Нові програми разом з пояснювальною запискою і проектом навчального плану з розподілом годин по роках було надіслано до діючих на той час на Україні курсів чужоземних мов: 1-х Київських, 2-х Київських, Харківських, Миколаївських, Житомирських, Ніжинських, Чернігівських, Полтавських, а також до Інституту марксизму в Харкові та до Московських курсів імені Чичеріна [692, арк. 9].

Таким чином, з нашої точки зору, з другої половини 20-х років XX ст. ДКЧМ, по-перше, фактично почали перебирати на себе функцію підготовки майбутніх учителів іМ і відтісняти у цьому питанні на другий план Інститути народної освіти (ІНО). Проте спроба курсів чужоземних мов домінувати у підготовці педагогічних кадрів з іноземних мов викликала стурбованість у чиновників від освіти через "не-надійний" соціальний склад слухачів курсів, відсутність на курсах необхідного політвиховання і достатньої педагогічної підготовки [694, арк. 27, 28-29]. Чітких професійно спрямованих обрисів зміст підготовки педагогічних кадрів на курсах іноземних мов набув лише на кінець цього періоду.

Висновки до третього розділу

1. Як показало дослідження, після повалення в лютому 1917 р. Російської імперії й проголошення Української Народної Республіки не сталося суттєвих змін у ході підготовки вчителів іноземних мов у колишніх імператорських університетах і на вищих жіночих курсах. Вона відбувалася інерційно, без особливого врахування процесів демократизації освіти, її українізації і наближення до потреб життя. Було лише дещо урізноманітнено психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів, яка, утім, залишалася суто теоретичною. Усі плани реформування вищої школи в період 1917-1919 рр. склалися в контурах академічної університетської традиції.

2. Виявлено, що запропоновані в 1920 р. у зв'язку з проголошенням нової парадигми у побудові вищої освіти і розформуванням навчальних закладів університетського типу нові форми педагогічної освіти (прискорені педагогічні курси, академія теоретичних знань, суспільно-гуманітарний інститут) не дали бажаного посилення практичного спрямування підготовки вчителя. Професійна педагогічна підготовка в жодній з нових вищих шкіл не була достатньою за змістом, а педагогічна практика була взагалі відсутньою. Найбільш відчутними тенденціями, закладеними цими освітніми формами, які набули подальшого розвитку у підготовці вчителів іноземних мов, стали: 1) надання пріоритетності підготовці фахівців з нових мов і 2) відокремлення неофілологічних відділень як самостійного підрозділу від історичних, що давало поштовх до подальшого уточнення змісту неофілологічної освіти.

3. З'ясовано, що першим в історії вітчизняної вищої педагогічної освіти професійно-педагогічним навчальним закладом, який спрямував професійно-педагогічну підготовку в напрямі переходу від суто академічної професійно-педагогічної підготовки до практично спрямованої, від пасивно-рецептивної до активно-діяльнісної, в напрямі її соціалізації й політизації стали інститути народної освіти (ІНО)

4. Доведено, що у професійній підготовці вчителя ІМ на відділеннях іноземних мов при ІНО намітилися певні відмінні від попереднього досвіду тенденції, що в цілому відповідали загальному ходу розвитку вищої педагогічної школи й державній політиці в галузі освіти, а саме: посилення професійно-практичного спрямування підготовки вчителя шляхом озброєння його не тільки знаннями, але й необхідними технічними навичками та методами передачі знань, його орієнтації на практичні завдання роботи з учнями; формулювання базового змісту загальної професійно-педагогічної підготовки як системи з виділенням обов'язкових структурних елементів (циклів підготовки) – загальноосвітнього (зміцнював й доводив до спільного знаменника загальний освітній рівень майбутніх педагогів) й суспільно-політичного (формував класову свідомість), виробничого (знайомив з господарськими основами суспільства), загальнопедагогічного (закладав теоретичну й практичну базу професійної діяльності), спеціального (підготовка з фаху), методичного (підготовка до викладання фахового предмета); намагання уніфікувати зміст професійно-педагогічної підготовки; введення вперше (!) до її складу педагогічної практики й позиціонування її як важливого елемента системи підготовки; посилення її психолого-педагогічної складової; введення вперше (!) регулярного курсу методики викладання мови; політизація й соціологізація педагогічної професії; пріоритетність просвітницько-пропагандистської ролі вчителя.

5. Проведений аналіз змісту роботи відділень мови й літератури факультетів профосвіти ІНО засвідчив, що на цьому етапі розвитку вищої педагогічної школи на перше місце у професійній підготовці майбутнього викладача іноземної мови було поставлено не стільки практичне оволодіння фаховою мовою, скільки озброєння його методологічними засадами, формування його загального кругозору, со-

ціально-політичного світогляду, критичного мислення, організаторських і пропагандистських умінь. Тому цій підготовці була притаманна багатопредметність з одночасним звуженням мовно-літературної підготовки, особливо культурознавчого її наповнення. У подібних тенденціях, на нашу думку, набувала все більш яскравого вираження соціально детермінована прагматична парадигма розвитку вищої педагогічної освіти, яку сучасні філософи називають індустріально-просвітницькою парадигмою мислення з характерним ухилом у предметно-розподілене сприйняття світу, превалюванням операційно-процесуальних аспектів діяльності над культурно-контекстними й ухилом у професіоналізацію освіти, в рамках якої зростала вага соціальних, економічних та політичних чинників.

6. Здійснене дослідження показало, що в результаті зменшення ваги іноземної мови у соціальному житті держави і, відповідно, у змісті шкільної освіти у період 1923-1927 рр в ІНО відбулося скорочення підготовки викладачів ІМ. Натомість в Україні з початку і особливо в другій половині 20-х років ХХ ст. розгорнулася мережа державних курсів іноземних мов. Ця освітня форма насамперед надавала можливість завдяки вивченню іноземних мов підвищити практичну кваліфікацію чи отримати нову кваліфікацію всім спеціалістам, які потребували знання мов для виконання службових обов'язків і лише в другу чергу орієнтувалася на підготовку педагогічних кадрів. В силу такої своєї обмеженості вона не змогла перебрати на себе функцію повноцінної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

7. Підсумовуючи результати розвитку професійної освіти викладачів іноземної мови в розглянутий період, можна зробити висновок про існуючі в досліджуваний період суперечності: у вирішенні питання про форму цієї підготовки і відповідний тип навчального закладу; у відсутності уніфікованих вимог до змісту підготовки вчителя іноземної мови на тлі надання педагогічній освіті системного характеру; у відсутності збалансованості загальнопедагогічної й іншомовної предметно-наукової підготовки у різних навчальних закладах.

Матеріали, вміщені в третьому розділі, представлено у кількох публікаціях автора [245; 246; 252; 253; 258; 259; 261; 266; 278; 285; 286]

РОЗДІЛ 4.

РОЗБУДОВА СИСТЕМИ ЗАКЛАДІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ (1930–1940 рр.)

4.1. Започаткування мережі професійних закладів іншомовної лінгвістичної освіти

На початок третього десятиліття XX століття ситуація з викладанням іноземних мов набула в країні дуже напруженого й проблемного характеру. З одного боку, потреба в знанні мов зростала пропорційно темпам розгортання індустріального будівництва. З іншого боку, організаційно-професійне забезпечення педагогічними кадрами процесу масового вивчення мов відбувалося стихійно, без централізованої координації. Через необов'язковість іноземної мови як шкільного навчального предмета важко піддавалась підрахунку і кількість навчальних груп, і кількість годин, і, відповідно, кількість штатних одиниць викладачів мови. Разом з тим, при недостатньому обсязі навчальних годин, особливо у сільській місцевості, вчителі не отримували необхідного навантаження для свого матеріального забезпечення і були змушені шукати іншого місця роботи, що призводило взагалі до вилучення іноземної мови з навчального плану окремих шкіл [704, арк. 15].

Попри прийняті наприкінці 20-х років партійні постанови (про них згадувалося в попередньому розділі), у яких підкреслювалася важливість вивчення іноземних мов для ознайомлення з зарубіжним технічним і науковим досвідом, глибоких змін у володінні іноземними мовами серед інженерно-технічного персоналу, студентства й молодих спеціалістів не відбулося. Тому ситуація з вивченням і навчанням цих мов викликала серйозну стурбованість як у органів політичного керівництва країною, так і в керівників освітньою галуззю. З цього приводу на I Всеукраїнській нараді з питань вищої освіти при ЦК ЛКСМУ (1931) прозвучало наступне: "Ми мусили організовувати лекції закордонної професури в наших вишах. Ми мусили перевірити підручники й організувати постачання студентства матеріалами, щоб концентрували найвидатні досягнення світової науки й техніки.

Ми мусили опанувати закордонні мови, щоб безпосередньо читати закордонну науково-технічну літературу. Ми мусили організувати широку практику закордонних командировок.

Але у нас на Україні ці ухвали майже повнотю не виконано. РСФРР має більше успіхів у цьому. У нас майже не було лекцій закордонної професури, не видано ще підручників в такому розмірі і якості, як то треба. Студенти погано вивчають чужоземні мови. А дуже хотілось, щоб на другій вишівській нараді в "поточних справах" поговорити з вами всіма хоч би німецькою мовою" [297, с. 13].

Так само офіційні органи народної освіти УСРР на рубежі 20-х і 30-х років змушені були констатувати, що "наявний стан вивчення чужоземних мов по цілій шкільній мережі ... цілком незадовільний. ... Немає єдиної програми й плану, немає єдиного керівництва справою навчання чужоземних мов" [639, арк. 125 зв.]. Колегія Наркомосу на засіданні 31 травня 1930 р. зазначила, що "вивчення чужоземних мов та відповідне їх засвоєння масами пролетаріату і селянства ... має надто велике політичне значення, беручи до уваги потребу внутрішнього повного використання знання мови для соціалістичного будівництва УСРР, господарчого й культурного, усіх здобутків світової економіки й закордонної культури, а також і зовнішню потребу для інтернаціональних зв'язків пролетаріату УСРР з міжнародним революційним рухом світового пролетаріату і колоніальних народів" [639, арк. 126].

Водночас йшла мова про те, що "стан кадрів викладачів чужоземних мов по цілій шкільній, як і позашкільній мережі навчання на сьогодні є цілком незадовільний щодо якісних показників – вільної мовної та педагогічної кваліфікації, соціального походження й ідеології та кількісних показників – недостатність навіть цих кадрів" [639, арк. 125 зв.]. А головною причиною такої ситуації називалася відсутність навчальних закладів для формування нових кадрів. У середовищі педагогічної спільноти України також неодноразово зверталась увага на те, що "справа з мовознавчими кадрами та з викладанням мов стоїть гірше, ніж у якій-небудь галузі освіти" [719, арк. 80]. З усією гостротою на порядку денному поставало питання про організацію єдиної системи лінгвістичної освіти в країні і ство-

рення мережі лінгвістичних навчальних закладів, що забезпечували б професійну підготовку відповідних педагогічних кадрів.

Пошук шляхів розв'язання цього питання відбувався на загальному тлі реорганізації національної системи освіти. В умовах масштабної народногосподарської перебудови, яка охопила Радянський Союз наприкінці 20-х років минулого століття, освіті відводилася надважлива ідеологічна роль – освітня система мала виконувати завдання зміцнення пролетарської диктатури, слугувати, як висловився тодішній нарком освіти УСРР М.Скрипник, "єдиним державним апаратом для проведення комуністичної пропаганди серед всіх трудящих мас населення" [472, с. 4].

Проголошений у цей час "наступ соціалізму по всьому фронту" в освітній галузі викликав чергову перебудову. Особливо серйозною вона мала стати в Україні, де розпочате в 1917 році будівництво національної освітньої системи досі відбувалося в дусі національно-культурної особистості і на кінець 20-х років досить гостро дисонувало з освітніми системами інших радянських республік, особливо РСФРР. "Доки питання систем не виходило поза межі кабінетних установ як російського, так і українського Наркомосу, – пояснював ситуацію М. Скрипник, – ніхто не чіпляв їх. Вони переробляли свої системи і проводили їх у життя, сперечались, як звичайно, між собою, але з їх установ не виходило ніяких стимулів, що штовхали б до перегляду і перевірки цих систем" [461, с. XIII]. Називаючи чинники, чи його словами – "крики життя", що спонукали до перегляду ситуації, він посилався на той факт, що коли в силу потреб індустріалізації країни посилилася мобільність суспільства і республіки почали обмінюватися кваліфікованими спеціалістами, почали проявлятися розбіжності у кваліфікаційних рівнях різних закладів професійної освіти. Ці розбіжності потребували узгодження. Проте, звичайно, справжня причина уніфікації систем народної освіти лежала не стільки в площині професійних кваліфікацій, скільки в політичній площині. Адже автономність національних культурно-освітніх систем в умовах творення в СРСР фактично радянської імперії стояла на заваді успішній реалізації єдиного плану культурного будівництва з проведенням "загальної лінії комунізму" в народній освіті і формуванням нового, "соціалістичного" суспільства.

Тому розпочатий в квітні 1927 року на нараді Наркомів автономних республік РСФРР рух в напрямі уніфікації систем освіти швидко набирив темп. Одним з перших завдань на шляху цього руху стала реорганізація вищої школи. Липневий і листопадовий (1929) пленуми ЦК ВКП(б) констатували розрив між темпами соціалістичного будівництва й темпами підготовки кадрів, у тому числі педагогічних. Цей же висновок був підтриманий і 4-ю Всеукраїнською конференцією у справі педагогічної освіти (1929), де відзначалося, що система підготовки педагогічних кадрів у республіці потребує значного поліпшення [521, с. 132]. В Україні серед хиб вищої школи називалися: "розрив з виробництвом, пасивна система викладання, ложка універсальності, брак цілевого настановлення, низький відсоток випусків тощо" [297, с. 27].

Згідно з постановою РНК УСРР "Про реорганізацію Вишів, ВТИШів та Технікумів і про передачу їх у відання відповідних наркоматів" (23 травня 1930 р.), загальна мережа галузевих вищих освітніх закладів України вибудовувалася за сімома вертикалями: індустріальною, сільськогосподарською, соціально-економічною, транспортною, художньою, медичною та педагогічною [642, арк. 706-717]. На засіданні Колегії Наркомосу від 20 травня 1930 р., де розглядалося питання про реорганізацію системи педагогічної освіти в Україні, "найближчим кроком" було визнане "задоволення насамперед кількісних потреб в педагогічній силі". При цьому відзначалося, що "структура педагогічних закладів повинна чітко відповідати структурі й спеціальним ділянкам освітніх установ, що їх мають обслуговувати випускники педагогічних шкіл" [639, арк. 38-41 зв.].

Оскільки така освітня ділянка середніх і вищих навчальних закладів, як вивчення іноземних мов, не тільки існувала, але й потребувала свого розширення, проблема відповідного кадрового забезпечення цих закладів стала важливою частиною процесу реорганізації педагогічної освіти в Україні, а створення системи вищої професійної іншомовної освіти – складовою більш загального завдання побудови системи вищої освіти. З огляду на зростання практичного й ідеологічного значення вивчення іноземних мов задоволення цієї освітньої потреби було враховане Наркомосом у *рішенні про утворення педагогічної школи так званого "спеці-*

ального призначення" – інституту чужоземних мов [639, арк. 39]. Ідея утворення такого вищого навчального закладу, а також спеціальних – лінгвістичних – технікумів до цього моменту вже розроблялася Державним науково-методичним комітетом (ДНМК) [704, арк. 31-33].

Незабаром – 31 травня 1930 р. – на засіданні тієї ж Колегії була заслухана доповідь лектора Інституту марксизму-ленінізму І. Сіяка про систему лінгвістичної освіти УСРР з поданням проекту цієї системи. До першочергових заходів, здійснення яких було визнано необхідним, було віднесено наступні:

- організація з 1 червня 1930 р. у складі ДНМК спеціальної групи лінгвістичної освіти "для складання, розроблення й розгляду проекту програм, планів, методу й методики, інструктування, консультації й контролю вивчення чужоземних мов як шкільного, так і позашкільного";

- організація з 1 вересня 1930 р. у складі групи підручників ДНМК секції підручників чужоземних мов "для складання, розроблення і розгляду видавничих проектів, програм, планів, та складання, розгляду і редагування підручників для потреб шкільного та позашкільного вивчення чужоземних мов";

- виявлення кадрів викладачів та перекладачів "через переведення реєстрації";

- підвищення кваліфікації наявних кадрів викладачів "через організацію одномісячних курсів перекваліфікації викладачів чужоземних мов в ВИШах з 1/VII по 1/VIII-30 р. в м. Одесі";

- організація загальноміських конференцій 15 – 25-го липня у великих містах УСРР "з метою переведення заходів ДНМК";

- скликання 2-ї Всеукраїнської конференції викладачів чужоземних мов 1–10-го вересня 1930 р. у м. Харкові;

- організація цілої системи навчальних закладів в освітній мережі УСРР "для виховання нових кадрів викладачів чужоземних мов та мов національних меншостей УСРР, перекладачів з чужоземних мов і навпаки з метою правильного настановлення вивчення чужоземних мов як у шкільній мережі, так і позашкільних нормальних та заочних курсах чужоземних мов" [639, арк. 126].

Про те, якою схематично уявлялася тоді у повному своєму обсязі система лін-

гвістичної освіти в УСРР, можна дізнатися з Додатку П. За проектом, до складу цієї системи мали входити такі навчальні заклади:

1. Український інститут лінгвістики з терміном навчання в 3½ роки і двома навчальними секторами: західних та східних мов. Його цільове призначення полягало в підготовці "високо кваліфікованих викладачів чужоземних мов та літератури національних меншостей УСРР для радянським ВИШів і технікумів та перекладачів науково-технічних і художньо-літературних творів, які на базі відповідної загальноосвітньої та фахової наукової підготовки набули глибоких теоретичних та науково-практичних знань з однієї фахової мови та літератури і щонайменш з однієї додаткової та опанували обидві мови практично, одну з них – досконало" [639, арк. 126]. Діяльність інституту мала здійснюватися в двох площинах – науково-практичній і науково-теоретичній. Науково-практична охоплювала підготовку викладачів західних та східних мов і літератур для вищої школи, робітфаків, технікумів, курсів, викладачів мов та літератур національних меншостей УСРР для вищого й середнього ступенів шкільної мережі, а також науково підготовлених перекладачів. Інститут комплектувався з осіб, що закінчили спеціальні робітфаки, загальні технікуми (з умовою додаткового мовного іспиту) та з тих осіб, що закінчили 2 роки мовних технікумів. До інституту могли вступити також і ті особи, що закінчили семирічку, але після спеціального мовного іспиту.

Науково-теоретична діяльність полягала в підготовці аспірантів, наукових робітників та дослідників у галузях: "а) мовознавства – спеціального щодо окремих спеціальних мов та мов меншостей і порівняльного щодо споріднених мов; б) історії літератур, особливо новітніх течій, спеціально щодо окремих чужоземних літератур та літератур меншостей та порівняльної літературної критики, в) методики наукових перекладів на рідну мову та мови національних меншостей та з рідної на чужу мову, д) налагодження наукових та практичних, економічних і культурних зв'язків із закордоном" [639, арк. 126зв.].

2. Робітфак при інституті лінгвістики з трирічним терміном навчання, перед яким ставилося завдання дати слухачам загальноосвітні знання в обсязі середньої освіти, насамперед з мовних дисциплін, та дати змогу опанувати фахову мову на-

стілки, щоб, слухачі могли висловлюватися, писати, читати і розуміти лекції на фаховій мові. Для вступу на робітфак допускався освітній ценз в обсязі 4-річки. У традиціях педологічного напрямку, в якому розвивалася тогочасна вітчизняна педагогічна наука й школа, бажаючі навчатися на робітфаку інституту лінгвістики проходили психотехнічний відбір – спеціальне тестування для визначення їхньої здатності до вивчення мови. Навчальний план робітфаку мав будуватися зі збільшенням, порівняно з іншими робітфаками, програм із мовних дисциплін (української, російської, фахової мов) за рахунок зменшення програм з інших дисциплін: математики, фізики, хімії, креслення й природознавства.

3. Технікуми лінгвістичної освіти (або, як їх ще називали, технікуми чужоземних мов чи мовні/лінгвістичні технікуми) з терміном навчання 3 роки. В результаті реорганізації системи вищої освіти 1930 року технікуми більше не вважалися вищими навчальними закладами, а були віднесені до "середніх педагогічних шкіл" [401]. Перед мовним технікумом ставилося завдання підготовки: 1) викладачів чужоземної мови, або мов національних меншостей для трудшкіл, мовних курсів, ФЗУ, ШКМ (шкіл колгоспної молоді), клубів, гуртків на підприємствах та установах, 2) перекладачів-кореспондентів, перекладачів-референтів, перекладачів-гідів середньої кваліфікації для потреб народного господарства й культурного будівництва. Кожний викладач і перекладач, – як зазначалося в проекті, – мусив бути підготовлений до громадської політичної роботи, зокрема в галузі культурного робітничого зв'язку з закордоном. Комплектуватися мовний технікум мав з осіб, що закінчили або мають знання в обсязі семирічки з іспитом з фахової мови за програмою семирічки та осіб, що закінчили однорічні підготовчі курси при мовному технікумі. До мовного технікуму передбачалося також приймати осіб, що прослухали й закінчили 1-й рік навчання на ДКЧМ без іспитів з мови в тому разі, якщо вступники відповідатимуть іншим умовам вступу (загальноосвітні знання та соціальний стан). Всі кандидати мали пройти попередню психотехнічну перевірку [639, арк. 126 зв.].

4. Однорічні підготовчі курси для технікумів, що повинні були підготувати робітників і селян протягом 10 місяців до вступу до мовного технікуму. На підго-

товчі курси планувалося приймати осіб, що закінчили 4-річну трудшколу, в тому числі школу для національних меншин, а також робітників з підприємств зі знаннями в обсязі 4-х річної трудшколи. Всі вступники знову ж таки мали пройти попередню психотехнічну перевірку [639, арк. 126 зв.].

Колегія Наркомосу вважала також за доцільне організувати з 1930/31 н.р. „систематичну мережу навчальних курсів для вивчення та засвоєння іноземних мов широкими масами робітничого й селянського активу та кадрами радянських спеціалістів і службовців”, а саме: а) заочні курси чужоземних мов при Українському інституті лінгвістики з терміном навчання 2½ роки; б) курси чужоземних мов при мовних технікумах (2-х і 3-х річні); в) курси чужоземних мов у всіх інших містах України згідно з потребою місць та за планом НКО (2-х і 3-х річні) [639, арк. 127].

Як бачимо, *вперше закладам іншомовної лінгвістичної освіти було надано характеру багатокомпонентної й структурованої системи*. У ній чітко прослідковується розподіл навчальних установ за своїм цільовим призначенням на загальноосвітні та професійні. Для цілей масового вивчення іноземної мови на загальноосвітньому рівні призначалися різноманітні мовні курси (заочні та стаціонарні, або так звані "сталі"). Ці курси могли бути як підрозділами професійних лінгвістичних навчальних установ, так і існувати автономно від них під керівництвом НКО. У результаті цього відбулося звуження функцій курсів іноземних мов у порівнянні з 20-ми роками, коли вони намагалися перебрати на себе, зокрема, професійну підготовку викладачів мов. Тепер вони перетворювалися у засіб опанування мови для особистих чи службових потреб.

На професійне оволодіння іноземними мовами були розраховані лінгвістичні навчальні заклади, що також розподілялися за рівнем кваліфікації на лінгвістичні технікуми (середній рівень) та лінгвістичний інститут (вищий рівень). Вперше у них окремо виділялася професійна підготовка викладачів іноземних мов та перекладачів. Своєрідною підготовчою ланкою, яка передувала вступу до професійних лінгвістичних освітніх закладів, були підготовчі курси для технікуму та робітфак для інституту. Була дотримана наступність в оволодінні іноземною мовою на різних кваліфікаційних рівнях, як це показано нами на рис. 4.1.

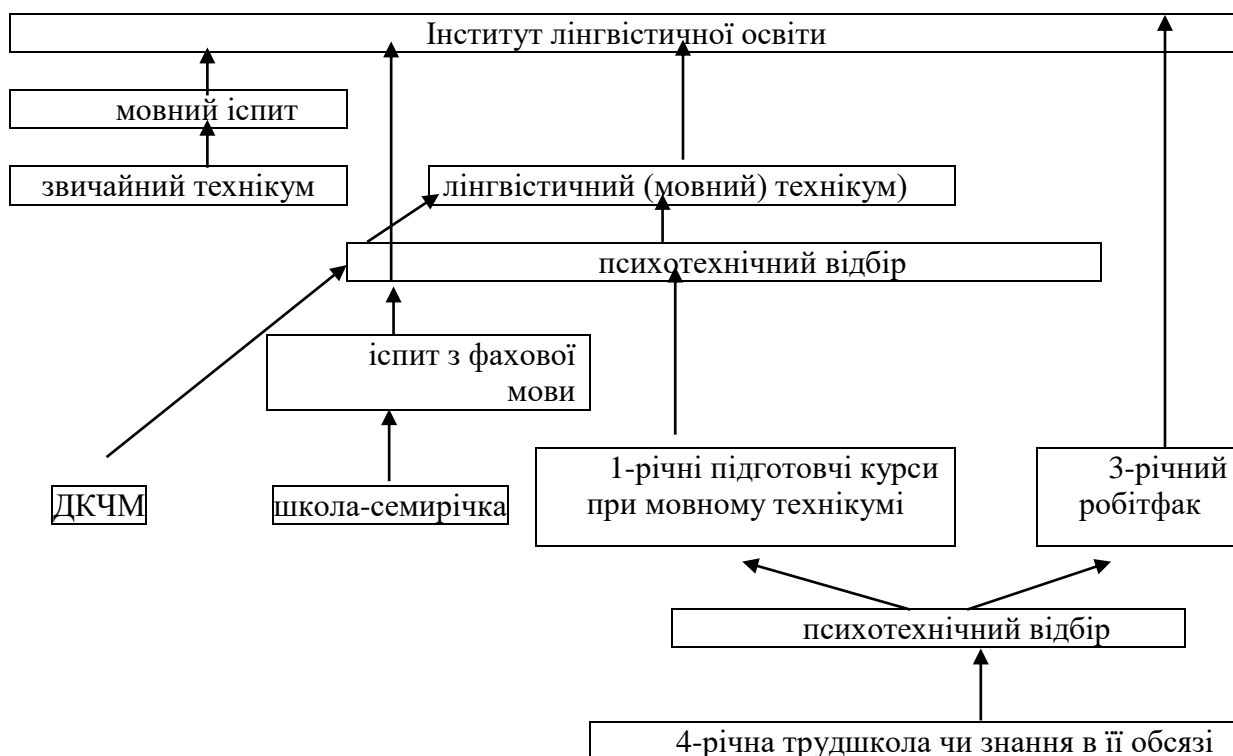


Рис. 4.1. Структура професійної іншомовної освіти в Україні (1930)

Послідовність відкриття окремих навчальних закладів мала виглядати так:

1. З початку навчального 1930/31 р. мав розпочати роботу Український інститут лінгвістики (УІЛО, м. Київ) з одним сектором західних мов (240 слухачів I курсу). До складу Інституту переводилися відділи чужоземних мов Київського та Харківського ІНО. Інститути народної освіти у той період саме реформувалися в педагогічні інститути профосвіти і відділи чужоземних мов при них ліквідовувалися. При УІЛО в якості допоміжних начальних установ мали бути утворенні науково-методичне бюро, бюро наукових перекладів і курси заочної перепідготовки кадрів.

2. Робітфак Інституту лінгвістики з першим курсом на 180 слухачів.

3. 6 мовних технікумів, кожний з них з однією секцією (західних мов), з двома відділами (денним і вечірнім) та з одним курсом (першим) – на 180 слухачів. При кожному мовному технікумі утворювалися підготовчі відділи до них на 90 слухачів. Мовні технікуми організовувалися у містах Харкові, Одесі, Миколаєві, Кам'янці-Подільському на базі існуючих ДКЧМ та планувалося створення нових технікумів у м. Дніпропетровську та в одному з міст Донбасу.

4. Заочні курси чужоземних мов при Українському інституті лінгвістики у м. Києві.

5. Сталі курси чужоземних мов при всіх мовних технікумах з кількістю груп відповідно до наявності кадрів слухачів.

6. Курси чужоземних мов у інших містах згідно з місцевою потребою [639, арк. 127].

Курси сходознавства, що існували у м. Харкові з 1926 р. [695, арк. 29-30], планувалося реорганізувати в окремий технікум сходознавства та східних мов з цільовим настановленням "давати продукцію практичних робітників з обсягу краєзнавства, економіки та політики Сходу для наших державних, економічних, політичних установ і організацій та для Східних республік СРСР, так і для закордонного Сходу". Технікум мав існувати на кошти державного бюджету та зацікавлених у ньому урядів та організацій [639, арк. 127].

За мовними спеціальностями норми прийому до УІЛО мали розподілятися так, як це показано в таблиці 4.1 [716, арк. 31]:

Таблиця 4. 1

Розподіл студентів УІЛО та мовних технікумів за спеціальностями

Відділи УІЛО	I к.	II к.	III к.	Разом
Німецько-англійський відділ	60	60	25	145
Англо-німецький відділ	60	30		90
Французько – румунський відділ	30			30
Італійсько-іспанський відділ	30			30
Польсько-чеський відділ	30			30
Болгарсько-сербський відділ	30			30
Робітфак	180			180
Всього	420	90	25	535
Відділи мовних технікумів	I к.	II к.	III к.	Разом
Викладачів	30	30	30	90
Перекладачів	30	30	30	90
Підготовчий	60			60
Разом	120	60	60	240

Технікум сходознавства й східних мов у Харкові передбачалося відкрити у складі 2-х секцій: економічної та педагогічно-перекладової у співвідношенні 1:1. Отже, підготовка викладачів східних мов була лише частковим завданням цього

навчального закладу. На І курс планувалося прийняти 204 особи, на ІІ – 104 [716, арк. 31].

А поки випуск нових фахівців з іноземних мов був ще лише попереду, Наркомос УСРР узявся здійснити переоблік усіх наявних кадрів з метою "переглянути мовний стан викладачів щодо соцстану, ідеологічної зарядки, кваліфікації мовної і методичної" [719, арк. 70-71]. До всіх директорів вишів та робітфаків, науково-дослідних інститутів, інспекцій народної освіти УСРР та Автономної Молдавської Соціалістичної Радянської Республіки (АМСРР), яка була утворена 1924 р. у складі УСРР, було надіслано обіжник, де повідомлялося про необхідність провести обов'язковий перепис-реєстрацію усіх осіб, що викладали ІМ в школах, або могли викладати їх за своїми мовними даними, проте працювали наразі на інших посадах чи викладали їх приватно. Цей перепис мав на меті охопити всі наявні кадри знавців іноземних мов, щоб спланувати їх використання для викладання мов у школах вже з початку 1930-1931 навчального року. "Він повинен теж з'ясувати, з кого – персонально – складається наявний кадр викладачів чужоземних мов, – говорилося в обіжнику, – їх соціальне походження, національність, освіту, знання чужоземної мови, мовно-педагогічну кваліфікацію та, окрім того, їх політично-громадську придатність бути посередниками поміж нашою ученицько-студентською масою й чужомовною науковою й технічною літературою" [704, арк. 44-45]. На кінець 1930 р. до інспекції мовної освіти надійшло 216 таких анкет [715, арк. 54].

Паралельно з організацією нових професійних лінгвістичних навчальних закладів здійснювалися заходи для їхнього забезпечення викладацькими кадрами. Якщо з кадрами викладачів для УІЛО питання могло бути вирішене за рахунок педагогічних колективів Київського та Харківського ІНО, то з лінгвістичними технікумами було складніше. Тому в червні 1930 року в м. Одесі були проведені спеціальні 15-ти денні курси підвищення кваліфікації викладачів ІМ технікумів (як лінгвістичних, так і загальних педагогічних). Основним завданням курсів було: 1) вдосконалити фахові знання викладачів з двох мов – німецької та англійської, як мов, що переважно викладалися в педтехнікумах, бо знання обох з них визнавалося обов'язковим для всіх викладачів ІМ у технікумах; 2) допомогти викладачам якнайкраще

зорієнтуватися у нових програмах викладання чужоземних мов у педтехнікумах; 3) переглянути методи вивчення чужоземних мов [704, арк. 18].

План роботи курсів, розроблений Одеським ІНО і розрахований на 90 академічних годин роботи груп англійської та німецької мов, включав такі предмети, як історія мови з мовознавством (10 год); загальні питання методики викладання мови (10 год); конкретно-методичні питання викладання мови, а саме: навчання граматики, фонетики, фразеології, статарного й курсорного читання (10 год); історія літератури (20 год); методика викладання літератури (6 год); ув'язка викладання чужоземної мови з суспільствознавством (4 год); так звані "зразкові" та "пробні" лекції (Додаток Р.1). Зразкові та пробні лекції (по 8 год) полягали в ознайомленні викладачів технікумів з методами навчання ("прямим" та "комбінованим") та з організацією роботи над граматиною й фразеологією та читанням (статарним та курсорним).

У плані підготовки викладачів мов для педагогічних технікумів звертає на себе увагу виділення в методиці викладання мови (вперше!) окремих мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності (граматика, фонетика, фразеологія, читання) та запровадження у методику викладання ІМ, крім прямого методу, ще й так званого "комбінованого" методу. Хоча цей метод, як зауважує О. Миролубов [244, с. 97], не був достатньо обґрунтованим і описаним на той час і розумівся різними методистами по-своєму, проте, як бачимо, він використовувався в Україні на початку 30-х років минулого століття як офіційно визнаний і рекомендований при викладанні ІМ.

Серед архівних матеріалів знаходимо, що він використовувався паралельно з уже раніше згадуваним "натуральним" методом [704, арк. 55]. А зі змісту наведеного вище плану курсів робимо висновок, що він зосереджувався навколо читання текстів (статарного – сьогодні ми б назвали його "вивчаючим" – і курсорного, що нагадує сучасне ознайомлювальне читання). У цій думці нас утверджує і процитований О. Миролубовим (2002) витяг з наради учителів Північного Кавказу: "Робота ведеться за комбінованим методом: у першому концентрі – робота над текстом і натуральний метод; у другому – метод завдань і самостійна робота над текстом зі словником" [244, с. 97-98]. Ще більш конкретизоване уявлення про застосування

комбінованого методу в Україні отримуємо з програми з німецької мови для робітфаку ВИШу: "В перший час навчання, коли вщеплюється правильність вимови, правильне акцентування чужоземної фрази, словом, коли слухове сприймання має більше значення, ніж зорове, переважає натуральна метода. В міру зрушення вперед – переклад. Але такі елементи натуральної методи, як користування з календаря, настінних таблиць, схем та нескладних малюнків застосовується протягом всього навчання" [719, арк. 98]. Тобто, робимо висновок, що "комбінований метод" навчання ІМ являв собою послідовне поєднання прямого (натурального) методу і перекладного.

Іншою тенденцією у підготовці викладачів ІМ технікумів, відображеною у програмі курсів, є "ув'язка" викладання іноземних мов з суспільствознавством. Думка про необхідність поєднання мови, а ще в більшій мірі літератури з суспільствознавством вже висловлювалася в українській педагогічній пресі першої половини 20-х років [132, с. 28]. Нині ж вона почала набувати практичних обрисів у зв'язку зі зростанням ідеологічної ролі іноземної мови, систематичним опрацюванням у робітничо-селянських колективах питань міжнародного робітничого та профспілкового руху, підкресленою увагою суспільства до встановлення міжнародних зв'язків. Про дотичність цієї проблеми до професійної підготовки викладача мови свідчили також вказівки інспектури педагогічної освіти Наркомосу організаціям курсів при розгляді методичних питань орієнтувати слухачів на їхню майбутню педагогічно-громадську роботу [704, арк. 18].

Щодо роботи курсів відзначимо, що у зв'язку з браком кадрів з кваліфікацією вчителя англійської мови допускалася перепрофілізація вчителів німецької мови на викладання англійської мови. Зокрема, при затвердженні плану роботи курсів рекомендувалося додати до нього факультативні години техніки англійської мови для тих викладачів німецької мови, котрі готувалися перейти на викладання англійської мови [704, арк. 28]. Вивчення предметів програми передбачалося у формі конференцій, а роботи з методики викладання – у формі семінарів [704, арк. 18].

Окрім заходів для підвищення кваліфікації викладачів майбутніх середніх професійних закладів лінгвістичної освіти, проводилася робота по перекваліфікації ви-

кладачів ІМ для роботи у вишах України, у тому числі в УІЛО. З 5-го липня по 1 серпня 1930 р. в Одесі діяли одномісячні Всеукраїнські курси перекваліфікації викладачів чужоземних мов у ВИШах, що мали на меті "дати перекваліфікацію тим слухачам, що мають стару кваліфікацію, а тим що її не мають, дати кваліфікацію на викладачів ВИШів" [720, арк. 30]. Серед слухачів курсів було 89 викладачів німецької, англійської та французької мов [716, арк. 54]. До змісту підготовки на курсах увійшли загальні суспільно-політичні, мовознавчі, методологічні й методичні та спеціальні конкретно-методичні курси (Додаток Р. 2).

Обговорення поточних питань діяльності курсів на засіданнях створеної при них навчальної ради зафіксувало ряд вагомих рис, які характеризують актуальні на той час для української вищої школи підходи до викладання ІМ та зрушення у розвитку методики навчання мов. Зокрема, зазначалось, що "основною метою при викладанні чужоземних мов у ВИШах повинна бути комбінована метода". Крім того, проводилася (вперше!) диференціація загальної методики викладання ІМ і спеціальної методики, під якою розумілося викладання мов у вищій школі. Нарешті, було проінформовано про роботу груп викладачів з Харкова над "стандартизованими підручниками для 1-го курсу ВИШів" (!), яка потроху просувалася, хоча й дуже повільними темпами: "тому що матеріял підручників, граматика і питання під текстом не зовсім добре складено, праця дуже важка і ледве чи може бути закінчена до ... 20/VII" [720, арк. 30-30 зв].

Про те, що зазначені вище і реалізовані в ході роботи курсів риси були не випадковими, а планомірними й відображали загальну тенденцію, свідчать матеріали загальноміських нарад та конференцій викладачів мов, проведені влітку 1930 р. у містах Харкові, Дніпропетровську, Кам'янці-Подільському, Миколаєві [720, арк. 70-71, 76-79, 82-85, 87-90]. На них була висловлена одностайна підтримка намірів Наркомосу реорганізувати цільові настанови та методику вивчення ІМ у всій шкільній мережі. У справі поліпшення стану викладання мов та збільшення кількості навчальних годин українські педагоги орієнтувалися на досвід ближніх європейських країн (Німеччини, Польщі), вважаючи, що тільки норми, які існують там (4 год на декаду для середньої освітньої ланки і 6 год для вищої школи,

групи в 15 чоловік тощо) можуть гарантувати засвоєння потрібного мовного матеріалу [720, арк. 80-81]. Неодноразово наголошувалося на необхідності узгодження всіх програм іноземних мов для трудшкіл, профшкіл, робітфаків та вищих шкіл, при чому активно обговорювалися особливі цільові установки для професійно спрямованого вивчення мов у вищій школі вже з першого року навчання в ній. Водночас йшлося про розробку єдиних стандартних планів навчання і видання нових стандартних підручників, у тому числі спеціальних підручників з іноземної мови (можливо, хрестоматійного типу) для технікумів і вишів, підручників-словників технічного напрямку, словників-абеток, хрестоматій з граматики. Висловлювалися побажання "мати дозвіл виписувати відповідну літературу з-за кордону для викладачів чужоземних мов" [720, арк. 89-90]. Одноголосно ухвалювалося дотримуватися "комбінованої методи" навчання, як найкращої, і "викладати мову ... тільки чужою мовою, використовуючи українську мову в разі потреби", "як допоміжну" [720, арк. 76-79].

Аналіз програми підготовки на курсах перекваліфікації викладачів іноземних мов та матеріалів чисельних загальноміських нарад викладачів дозволяє стверджувати, що **у змісті тогочасної професійно-педагогічної іншомовної освіти почали окреслюватися нові тенденції:**

- стрімко зростала частка у цій підготовці методичних знань, які урізноманітнювалися, починали обростати науковою теорією, виходили за рамки "практичних питань викладання мови";
- із загальних уявлень про методи і цілі навчання мови почала виділятися галузь професійно спрямованого навчання мови у вищій школі, як окремий від методики середньої школи аспект методичних знань;
- була розпочата робота над підручниками і додатковою навчальною літературою з іноземної мови для вищої школи;
- відбувався розвиток методичних основ навчання ІМ, у практиці викладання ІМ зміцнювалися позиції комбінованої методики, яка поєднували навчання усного мовлення з навчанням читання.

Таким чином, у результаті прийняття розробленого плану створення системи

іншомовної лінгвістичної освіти і відповідної мережі професійних навчальних закладів уперше відбулося чітке розмежування професійної лінгвістичної освіти і загальноосвітнього опанування іноземної мови. Заклади професійної іншомовної освіти зосереджувалися на підготовці педагогічних, перекладацьких і наукових кадрів. У змісті професійної іншомовної освіти почали окреслюватися певні специфічні риси та утверджуватися новітні тенденції. В Україні була започаткована самостійна структурована система лінгвістичної підготовки, у тому числі професійної.

4.2. Впровадження професійної підготовки вчителя іноземної мови як складової системи лінгвістичної освіти

План створення в Україні мережі іншомовної лінгвістичної освіти був остаточно затверджений Постановою РНК УСРР від 11 серпня 1930 р. [401] і з нового 1930/31 навчального року розпочалося практичне його втілення.

Реалізація плану в частині розбудови закладів професійної іншомовної освіти з самих перших кроків зіткнулася з цілою низкою проблем. Однією з головних була нестача коштів для пристосування наявних приміщень під потреби Українського інституту лінгвістичної освіти (УІЛО) та мовних технікумів, набору кадрів, придбання меблів, обладнання інтернатів для проживання студентів [704, арк. 110, 128, 129; 612, арк. 102-103]. У виділених для мовних шкіл кошторисах часом не були передбачені необхідні асигнування, в результаті чого не вистачало коштів для оплати усіх запланованих навчальних годин, доводилось робити перерви у навчальному процесі й розпускати студентів на якийсь час [717, арк. 83, 102-103]. Через брак коштів на новий господарчий рік відкладалося й скликання з'їзду викладачів чужоземних мов та проведення семінарів на місцях [704, арк. 111].

Для навчально-методичного забезпечення професійної лінгвістичної освіти в Україні, як зазначали самі ж викладачі мов, не було ні "твердих планів навчання, ані програм, ані методик, ані відповідно кваліфікованих кадрів, ані відповідних підручників" [720, арк. 70-71]. Тому інспектура лінгвістичної освіти НКО УСРР звернулася в жовтні 1930 р. до НКО РСФРР з проханням надіслати у якомога ко-

ротший термін навчальні плани лінгвістичних інститутів та технікумів РСФРР для взаємного узгодження і уникнення "різнобою", що шкодив би спільній справі підготовки викладачів іноземних мов [704, арк. 111].

На жовтень 1930 року до роботи приступили УІЛО, п'ять з шести технікумів західних мов (у містах Харків, Одеса, Миколаїв, Дніпропетровськ і Кам'янець-Подільський) та Харківський технікум сходознавства [704, арк. 116].

Організаційна структура **УІЛО** будувалася не за факультетами, а, що було типовим для тогочасної вищої школи, за "ухилами" – педагогічним та перекладацьким. Опрацьовані архівні джерела [717; 718; 720; 736] змушують спростувати інформацію В. Майбороди (1992) про підготовку в УІЛО викладачів на відділах східного сектору мов, а також на деяких згаданих ним відділах західного сектору мов: англо-голандському, італо-грецькому, італо-португальському [230, с. 80]. За виявленими фактами, протягом першого року роботи з запланованих відділів в УІЛО насправді діяли лише німецько-англійський, англійсько-німецький, німецько-єврейський, французько-румунський і польсько-чеський відділи [716, арк. 51-52].

Викладацький і студентський колективи УІЛО, як і планувалося, були сформовані восени 1930 р. з переведених до нього відділів Київського й Харківського інститутів профосвіти [717, арк. 61]. За рахунок цього в інституті одразу були організовані 2-й та 3-й курси [639, арк. 127]. Загалом на січень 1931 р. до інституту було набрано 256 студентів на основні відділи та 128 – на робітфак [717, арк. 93]. З огляду на наведені цифри можна говорити про активізацію професійної підготовки вчителів ІМ з утворенням нового закладу вищої професійної освіти. Втім директор УІЛО І. Сияк будував плани щодо ще більшого розширення діапазону мовної фахової підготовки. У перспективі він бачив у складі інституту 100 денних груп, у т.ч. 52 групи західного мовного сектору і 48 груп східного мовного сектору, а також 49 груп вечірньої форми занять (Додаток Р. 3).

Навчальний процес будувався за декадами, як це робилося в ІНО. Вся **програма підготовки** розподілялася на: а) загальну; б) спільну для педагогічної і перекладацької секцій і в) спеціальну для кожної секції (Додаток С.1.)

До складу обов'язкової **загальної підготовки** протягом усіх трьох років вхо-

дили військові заняття, фізкультура, гурткові години та політгодини. Іншу групу загальних предметів складали дисципліни соціально-економічного, історико-політичного та політехнічного характеру. До них належали: політекономія та теорія радянського господарства, економічна географія Західної Європи та Америки, історія класової боротьби ВКП(б) та КП(б)У, історія класової боротьби на Заході та Комінтерну, діалектичний та історичний матеріалізм, національне питання та національна політика, основи виробництва з технологією матеріалів. До цієї ж групи відносилися основи матеріалістичної лінгвістики, що свідчило про надання методологічної ролі цьому навчальному курсу по відношенню до усієї професійної підготовки майбутнього викладача ІМ [717, арк. 226].

Спільні предмети для педагогічної і перекладацької секцій були спрямовані головним чином на формування загальних теоретичних засад мовознавчої і літературознавчої підготовки. До їх числа входили: основи загального мовознавства, вступ до мовознавства окремих мовних груп, порівняльна граматики окремих мовних груп, готська мова/ народна латина/ старослов'янська мова, фахова мова, історія фахової мови, додаткова мова, нарис загального літературознавства, історія західноєвропейської літератури, історія нової німецької літератури. До цієї ж групи були включені навчальні курси, які формували в майбутніх педагогів уміння наукової та просвітницької роботи: організація та гігієна розумової праці, техніка праці над книжкою, методика культосвітньої праці та антирелігійної пропаганди, техніка культзв'язку з закордоном.

Спеціальна підготовка для педагогічної секції включала в себе: педагогіку юнацтва, педагогіку, дидактику, методику викладання фахової мови. До того ж студенти-педагоги писали реферати фаховою і додатковою мовою, проходили практику (500 год) і таборів збори (72 год).

В якості так званих допоміжних навчальних закладів, що мали сприяти професійній підготовці іншомовних філологів, при УІЛО планувалося організувати кабінети слов'яно-германських, романських і турецько-тюркських мов, влаштувати потужний радіоцентр, зібрати фундаментальну бібліотеку, відкрити фізіологічно-експериментальну та психо-аналітичну лабораторії. Для робітфаку при УІЛО було

визнано за потрібне відкрити фізико-хімічний, соціо-економічний кабінети, а також кабінети рідної й фахової мов [717, арк. 18-20]. Це свідчило про досить ґрунтовний підхід до загальноосвітньої і фахової довузівської підготовки абітурієнтів, а також про наміри піднести фахову підготовку іншомовних філологів на значно вищий, ніж раніше, рівень і в плані оволодіння лінгвістичними основами мови, і в плані врахування психологічних особливостей процесу засвоєння мови.

При встановленні обсягів прийому до УІЛО на перших порах доводилося користуватися дуже приблизними розрахунками. Розглядаючи перспективи професійного застосування викладацьких кадрів, підготовлених у стінах УІЛО, виходили з того, що Україні потрібно щороку 400 викладачів мов для шкіл соцвиху, 100 – для ФЗУ, технікумів і робітфаків, 10 – для викладання мов у ВИШах, 10 керівників семінару з чужоземних мов, 80 викладачів для шкіл і курсів політосвіти, 10 керівників для вивчення мов аспірантами [717, арк. 19 зв.].

Професійна підготовка викладачів середнього рівня кваліфікації з однієї іноземної мови для масових освітніх установ здійснювалася у **технікумах лінгвістичної освіти**. Базою для організації лінгвістичних технікумів послужили державні курси чужоземних мов. У ході розгортання діяльності технікумів ці курси не зникли, а були функціонально видозмінені – стали виключно формою навчання мови усіх бажаючих її вивчити в особистих цілях і за власні кошти. У професійній підготовці майбутніх викладачів ІМ вони використовувалися лише як навчально-допоміжні заклади для проведення практики у навчанні мов.

Лінгвістичні технікуми, як підкреслювалося в поясненні до навчальних планів і програм, в основних своїх рисах були схожі на педагогічні технікуми, оскільки вони мали передусім готувати педагогічні кадри [719, арк. 89-90]. Водночас, різниця між ними полягала в тому, що звичайні педтехнікуми готували кадри для молодшого концентру школи (викладачів-комплексників), а лінгвістичні педтехнікуми – для старшого концентру (викладачів-предметників) [725, арк.5]. У програмі підготовки це повинно було знайти своє відображення у більш глибокому опрацюванні матеріалу. Тому існували певні відмінності "щодо об'єму деяких розділів", тобто за переліком навчальних предметів та кількістю годин. **Програма**

підготовки складалася з двох груп предметів: а) спільних для всіх педагогічних технікумів і б) спеціальних (Додаток С.2.).

Як і в інших педагогічних технікумах, у змісті **загальної теоретичної підготовки** в лінгвістичних технікумах закладалися завдання опанувати соціально-економічний мінімум як теоретичну базу марксистсько-ленінського світогляду, засвоїти загальноосвітній мінімум на політехнічній основі, оволодіти теорією марксистсько-ленінської педагогіки, теорією і практикою культурної революції та реконструкції освіти [717, арк. 203; 719, арк. 89, 119]. **Спеціальна лінгвістична підготовка** полягала в опануванні фахової іноземної мови та методики її викладання. При складанні програм з фахових мов їх автори стверджували, що оптимальною кількістю навчальних годин є 1400-1500 і її зменшення заважатиме поглибленому засвоєнню мови [719, арк. 142]. Проте досягти такого рівня інтенсивності вивчення мов не вдалося.

Оскільки лінгвістичні технікуми готували як викладачів ІМ, так і перекладачів, у змісті підготовки виділялися спільні для педагогічного і перекладацького ухилів соціально-економічні, загальноосвітні й лінгвістичні дисципліни, а також спеціальні для кожного з ухилів навчальні курси. Про те, за допомогою яких навчальних предметів вирішувалися поставлені завдання протягом першого року функціонування лінгвістичних технікумів (в умовах відсутності уніфікованих навчальних планів) можна судити за Додатком С. 3.

Загальноосвітні та спеціальні навчальні курси слухалися разом усіма відділеннями, а мовні – кожною мовною групи окремо [719, арк. 126].

В умовах відсутності уніфікованих типових навчальних планів лінгвістичні технікуми вносили зміни в свої плани на власний розсуд, використовуючи для загальноосвітніх предметів плани і програми педагогічних технікумів і розробляючи свої для мовних дисциплін [725, арк. 7].

Незважаючи на активний початок підготовки педагогів у мовних навчальних закладах, навіть випущені ними кадри не могли забезпечити достатньої кількості викладачів мов для охоплення усіх бажаючих їх вивчати. Адже як у всесоюзному масштабі, так і в Україні хвиля інтересу до вивчення іноземних мов все зростала.

У цю хвилю влилися молоді інженерні кадри – "червоні спеці", яким доводилося розбиратися у технічній літературі, інструкціях і описах, спілкуватися з зарубіжними колегами. Окрему групу становили партійні, комсомольські і профспілкові працівники, яким розуміння мови було необхідне не тільки для встановлення зв'язків з відповідними закордонними структурами, але й для здійснення контролю за ідеологічною стороною професійних і міжособистісних контактів радянських людей з іноземцями. Певний заохочуючий "прорив на фронті вивчення чужих мов" внесли часті приїзди в країну, в тому числі до УСРР, численних закордонних делегацій та робота різних з'їздів. Робітники і селяни, захоплені ідеєю зміцнення інтернаціональних зв'язків з міжнародним пролетаріатом, також натхненно йшли до гуртків по вивченню мов, що відкривалися при клубах, підприємствах, радгоспах тощо. Однак кадрів для кваліфікованого викладання мов гостро не вистачало. Як засіб часткового вирішення проблеми за ініціативою секції "Мови в маси", організованої при Всесоюзному товаристві зв'язків з закордоном (ВОКС), інспекції мовної освіти НКО УСРР та Харківського радіоцентру було запроваджено навчання німецької мови за допомогою радіо.

На чергу дня було поставлено питання розгортання заочних курсів німецької, англійської та французької мов, внесене в проект постанови Колегії НКО УСРР про створення мовного центру та організацію заочного вивчення мов [716, арк. 53]. У зв'язку з децентралізацією в 1931 році союзної системи заочного навчання і передачею функцій заочної освіти регіональним навчальним закладам заочні курси чужоземних мов були відкриті в Україні при УІЛО та мовних технікумах. Курси надсилали слухачам лекції та консультації, рецензії на виконані ними завдання, проводили очні конференції, друкували українською мовою навчальні матеріали для заочного вивчення мови [716, арк. 37; 719, арк. 117].

Викладацький колектив УІЛО одразу був включений інспекцією мовної освіти Наркомосу УСРР до розробки нових підручників для масового вивчення ІМ. В Україні було розпочато друкування нових та перевидання вже існуючих підручників. У жовтні 1930 року Держвидавом України було видано підручник з німецької мови для семирічної школи за авторством В. Дюшен і О. Пельцер, який характеризував-

ся інспекцією мовної освіти Наркомосу як краща серед книг для навчання цієї мови. За цим підручником також будувалися заняття з німецької мови на харківському радіо, що транслювалися для бажаючих вивчати мову [716, арк. 56]. Як слідує з програми німецької мови у Миколаївському лінгвістичному технікумі, цей підручник використовувався також і в професійній мовній підготовці майбутніх викладачів мов – на I курсі для повторення всього пройденого у середній школі і "закріплення у студентів того, що вони придбали" [725, арк. 57-58]. Перед директором УІЛО ставилося навіть питання про доповнення цього та інших підручників записаними на грамофонні платівки матеріалами. За зразок використовувалася методика навчання ІМ у популярних на той час за кордоном спеціальних лінгафонних школах, де учням роздавалися нанесені на грамофонні платівки тексти та їхні надруковані копії, для "прищеплення учням правильної вимови". Учні, маючи перед очима текст, слухали його й імітували, виправляючи з учителем лише найбільш грубі помилки у вимові [714, арк. 86].

Важливим з точки зору забезпечення кадрами викладачів ІМ та перекладачів був регіон Донбасу, де швидкими темпами здійснювалася індустріалізація. Постановою Наркомосу УСРР (1930) у Луганській окрузі передбачалося відкрити технікум чужоземних мов [401]. Таким чином у грудні 1930 року було організовано Риківський вечірній педагогічний технікум з відділом чужоземних мов (нині м. Єнакієво). Цей заклад оцінювався НКО УСРР на той час як абсолютно нова форма навчальної установи – як перша спроба підготовки вчителів через вечірній педагогічний заклад [717, арк. 2]. Тривалість навчання в технікумі мала становити не 3 роки, як у технікумах з денною формою навчання, а 4 роки. Незабаром на вечірню форму навчання перейшов і Харківський педагогічний технікум чужоземних мов [717, арк. 185-186]. Загалом на 1932 р. було заплановано такий набір до лінгвістичних технікумів за мовами, який показано в таблиці 4.2 [731, арк. 22].

Хоча всі вступники до технікумів, крім тих, що закінчили один рік ДКЧМ, мали скласти іспит з мови, все ж типовою була ситуація їх незадовільної мовної підготовки [717, арк. 60]. Тому наявність при технікумах підготовчих курсів для робітників і селян стала дуже важливою частиною професійної підготовки лінгві-

стичних кадрів, особливо у вечірніх мовних технікумах, для яких взагалі вважалося неможливим укомплектовувати студентський склад з "неробітників".

Таблиця 4.2

План набору до лінгвістичних технікумів на 1932 р.

Де перебуває технікум	Мови							Груп
	Нім.	Англ.	Франц	Італ.	Перс. (тадж.)	Туркм.	Разом	
Дніпропетровськ	60	60	-	-	-	-	120	4
Кам'янець-Подільський	60	30	-	-	-	-	90	3
Миколаїв	60	30	-	30	-	-	90	3
Одеса	30	30	30	-	-	-	90	3
Ригов	30	30	30	-	-	-	90	3
Харків, чужоземних мов	30	30	30	-	-	-	90	3
Харків, сходознавчий	-	-	-	-	30	30	60	2
	денне			вечірнє			630	

Попередня підготовка майбутніх студентів лінгвістичного інституту здійснювалася на підготовчих робітничих та колгоспних (денних 3-х річних та вечірніх 4-х річних) факультетах УІЛО. Порівняно з типовими навчальними планами для робітфаків інших педагогічних закладів Наркомосу, для робітфаку УІЛО була збільшена програма з мовного циклу (української, російської, фахової мов) за рахунок зменшення програм на тональне мистецтво (воно стало факультативною дисципліною), основи марксистсько-ленінської педагогіки (з тих міркувань, що УІЛО не є закладом суто педагогічним), залікових сесій та математики. Зменшувався також природничий цикл (природознавство, фізика, хімія, креслення) з одночасним збільшенням курсу географії, "тому що для студентів УІЛО є конче потрібне докладне вивчення країн всього світу" [736, арк. 9-10].

Фахова мова на робітфаках викладалася за комбінованою методикою, по можливості заняття ("лекції") велися іноземною мовою – на меті було сформувати в слухачів лексичний запас в приблизно 4000 слів і зворотів, щоб забезпечити "вміння читати, писати, висловлюватися і розуміти чужу мову" [718, арк. 27-28]. Щоб привчити їх до повсякденного вживання фахової мови навіть у позанавчальний час, рекомендувалося розселяти слухачів робітфаку по гуртожитках за озна-

кою фахової мови.

На грудень 1931 р. при УІЛО було організовано кілька робітфаків, а також колгоспних та радгоспних факультетів, при чому деякі з них були відкриті у національних адміністративно-територіальних районах з метою підготувати до отримання педагогічної кваліфікації представників національних меншин: 1) робітфак у Варваропіллі (Донбас); 2) радколгоспфак в Шамраївці (Сквирський р-н); 3) радколгоспфак в Копиліві (Макарівський р-н), де компактно проживали польські, чеські, німецькі, єврейські етнічні групи; 4) національний молдавський радколгоспфак в м. Ананієві АМСРР (для романського факультету УІЛО); 5) робітфак в Каховці; 6) національний польський робітфак в м. Мерхлевському на Волині (для слов'янського факультету). Національний єврейський робітфак в м. Херсоні (для німецько-єврейського відділу германського факультету) та робітфак у Лохвиці знаходилися в стадії закінчення організації [718, арк. 71, 100, 114, 115]. Про зміст підготовки на робітфаках можна дізнатися з навчальних планів робітничих, колгоспних та радгоспних факультетів при УІЛО (Додатки С. 4-С. 7).

У 1931 році вийшли перші типові навчальні плани для УІЛО (з продовженням терміну навчання до 4-х років) та лінгвістичних технікумів, на основі яких розроблялися робочі програми. Головною проблемою робочих програм було те, що більшість рекомендованих для опрацювання підручників (особливо для англійського відділення) були або видані за кордоном, або містили коментарі російською мовою, бо відповідних українських підручників не існувало [719, арк. 142]. Уявлення про зміст тогочасної професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ у закладах лінгвістичної освіти можна скласти з навчальних планів, поданих у таблицях 4.3 і 4.4 [612, арк. 205; 540, арк. 48].

Порівняння навчальних планів лінгвістичного інституту та технікумів дає підстави говорити про чітке виділення у змісті тогочасної професійної підготовки вчителів мов кількох складових: соціально-економічного та історико-політичного мінімуму, загальноосвітніх знань на політехнічній основі, психолого-педагогічного та фахового циклів дисциплін, методичних знань, фізичної та військової підготовки, обов'язкових політгодин з розглядом поточної політики.

Таблиця 4.3

Навчальний план лінгвістичних технікумів (1931/1932 н.р.)

Дисципліни	Годин разом	У цьому числі в семестрах					
		I	II	III	IV	V	VI
1. Історія класової боротьби	180	90	90	-	-	-	-
2. Політекономія	60	-	60	-	-	-	-
3. Теорія радянського господарства та економічної політики СРСР	60	-	-	-	60	-	-
4. Економгеографія	72	-	-	-	72	-	-
5. Діамат	120	-	-	-	80	-	40
6. Ленінізм	60	-	-	-	-	-	60
7. Нацпитання	60	-	-	-	-	-	60
Поточна політика	104	16	20	-	30	10	28
8. Соціалістична реконструкція промисловості й сільського господарства та опанування техніки	100	60	30	20	-	-	-
9. Фізичні та хімічні виробництва	100	-	40	30	30	-	-
10. Математика	120	-	40	40	40	-	-
11. Біологія	40	-	-	-	-	-	40
12. Фізкультура	120	30	30	-	30	-	30
13. Військове навчання	180	-	60	-	60	-	60
14. Основи марксистсько-ленінської педології	80	-	-	-	-	-	80
15. Марксистська психологія	70	-	70	-	-	-	-
16. Організація змісту, форми й методів педагогічного процесу	100	-	40	-	60	-	-
17. КДР та позашкільна робота	60	60	-	-	-	-	-
18. Масова комосвіта	40	40	-	-	-	-	-
19. Соцгігієна	36	-	-	-	36	-	-
20. Укрмова з елементами історії української мови	120	120	-	-	-	-	-
21. Російська мова	80	-	-	-	80	-	-
22. Есперанто	60	-	-	-	-	-	60
23. Основи мовознавства з елементами порівняльного мовознавства	80	-	-	-	-	-	80
24. Українська та російська література	100	-	-	-	60	40	-
25. Західноєвропейська (за фахом) література	120	-	-	-	-	60	60
26. Фахова мова з технікою перекладання	846	128	118	74	130	210	186
27. Методика викладання чужоземних мов	50	-	-	-	30	20	-
28. Методика перекладання	66	-	-	-	42	24	-
Разом	3304	644	608	164	840	364	784

Таблиця 4.4

Навчальний план УІЛО на 1932/33 н. р.

Дисципліни	I курс		II курс		III курс		IV курс		Разом
	I с. 8т.	II с. 27 т.	III с. 16т. ÷3п.	IV с. 25 т. ÷2 п.	V с. 19т.	VI с. 17 т. ÷10п.	VII с. 19т.	VIII с. 10 т. ÷10п.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А. Загально-обов'язкові									
I. Соціально-економічні									
1. Діамат та істмат	-	120	20 ¹	40 ¹	-	-	-	- ¹	180
2. Ленінізм	-	-	-	50	-	-	-	40	90
3. Нацпитання	-	-	-	-	70	-	-	-	70
4. Політекономія	20	70	-	-	-	-	-	-	90
5. Теорія радгосподарства та економ. політика	-	-	40	30	-	-	-	-	70
6. Економгеографія Заходу	40	-	-	-	-	-	- ¹	-	40
7. Історія класової боротьби на Заході	20	90	30	80	-	-	4	-	260
8. Історія партії	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Нарис історії техніки ²	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Політгодини	32		36		24		16		
II. Мовознавчі									
10. Загальна методологія мовознавства	-	40	-	-	-	-	-	-	40
11. Основи загального мовознавства ³	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12. Вступ до мовознавства окремих мовних груп	-	-	-	-	40	-	-	-	40
13. Історія чужих мов	-	-	-	-	-	70	-	-	70
III. Мовні									
14. Українська мова	40	40	-	-	-	-	-	-	80
15. Фахова чужа мова	80	320	80	180	140	50÷60	150	80÷50	1120÷110
16. Додаткова чужа мова	-	-	80	105	120	50÷40	70	50÷50	485÷90
17. Латинська мова	-	40	30	-	30	-	-	-	100
18. Есперанто	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IV. Літературні									
19. Загальна методологія літератури	-	-	40	-	-	-	-	-	40
20. Історія західної літератури	-	-	20	70	50	50	40	-	240

Продовж. табл. 4.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Нарис історії літератури країн фахових мов	-	-	-	-	-	40	-	20	60
22. Пожовтнева укр. література ²	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23. Пожовтнева література народів СРСР	-	-	-	-	-	-	-	60	60
V. Загальні									
24. Основи соцвиробництва	20	40	-	-	-	-	-	-	50
25. Фізкультура	20	40	30	35	20	30	30	10	215
26. Військові знання	-	-	40	30	30	30	-	-	130
Б. Спеціальні									
I. Педагогічні									
27. Основи марксо-ленінської психології	-	-	-	40	-	40	-	-	80
28. Основи марксо-ленінської педагогіки (теорія та практика)	-	-	70	50	-	-	-	-	120
29. Методика викладання фахової мови з критичним розглядом підручників	-	-	-	-	40	20	40	-	100
30. Реферати фаховою мовою	-	-	-	-	-	50	70	-	120
31. Методичні консультації									

Примітки:

¹ Перенесено з минулого навчального року, тому що тоді не виконано.² Прочитано в минулому навчальному році.³ Має йти на II курсі, але прочитано на I курсі.

÷ Мовні години під час практики

Разом з тим у кожному з обох типів навчальних закладів існували свої особливості. Скажімо, лінгвістичний інститут мав більш відчутний ухил у літературно-філологічну підготовку, давав значно суттєвішу теоретичну базу з мовознавчих предметів, основ матеріалістичної лінгвістики, історії мови та літератури, передбачав вивчення двох мов – фахової і додаткової. Ще однією особливістю типового навчального плану для УІЛО було виділення у вересні 1932 р. постановою ЦВК СРСР "Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах" [203, с. 597] годин на факультативні дисципліни – як засіб сприяння найбільш встигаючим студентам у поглибленні своїх знань зі спеціальності: I курс – історія української мови, стенографія; II курс – історія загального мовознавства, українська мова, латина;

III курс – стародавні мови, українська мова, українська стилістика; IV курс – українська мова, історія техніки, методика перекладу.

Лінгвістичні технікуми були більш педагогічними за своїм спрямуванням, більше зосереджувалися на питаннях організації педагогічного процесу, комуністичного виховання дітей, клубної та позашкільної роботи. Обов'язковою для вивчення була одна мова.

Порівняння плану лінгвістичного технікуму з планом шкільного відділу педагогічного технікуму [713, арк. 36] засвідчує їх майже повну відповідність, за винятком наявності фахового циклу в лінгвістичному технікумі та більш широко представленими в педагогічному технікумі природничими дисциплінами в загальноосвітньому циклі. Порівняння кількості навчальних годин на вивчення фахової мови у типовому навчальному плані лінгвістичного технікуму 1931 року і плані 1930 р. говорить про їх зменшення (846 год проти 1020 год).

Процес підготовки майбутніх вчителів ІМ в УІЛО й лінгвістичних технікумах будувався на основі поєднання теорії і практики. Основною формою теоретичних занять були лекції. Організація вивчення мов здійснювалося з використанням популярного на той час активного комбінованого методу та рекомендованого ще в 20-х рр. в ІНО лабораторного методу (лабораторно-бригадної форми роботи), що передбачало високий ступінь самостійності студентів і постійну допомогу й контроль над поточною роботою з боку керівників груп [717, арк. 163].

Мовній підготовці майбутніх учителів ІМ надавалося значно більшого значення, ніж це було в ІНО. Оскільки початковий рівень іншомовних знань тих, хто вступав до інституту чи технікуму, оцінювався як дуже низький, важливим питанням організації вивчення мов було встановлення кількісної норми мовної групи у розмірі не більше 20 студентів. Наголошувалося також на необхідності збільшити обсяг годин, відведених на вивчення фахової мови, пропонувалося переходити на викладання якомога більшої кількості навчальних предметів фаховою мовою [718, арк. 78].

У змісті мовної підготовки акцентувалися уміння працювати з текстом художнього, публіцистичного, фахового характеру: читати й розуміти його, при читанні

демонструвати хорошу фонетику, аналізувати лексичні одиниці, здійснювати морфологічний і синтаксичний аналіз, перекладати. Усне мовлення розглядалося швидше як засіб збагачення лексики, а здатність висловлювати свої думки іноземною мовою вважалася потрібною лише "певною мірою". Як до ілюстрації, можна звернутися до програми з німецької мови Миколаївського лінгвістичного технікуму на 1931/32 н.р. (Додаток Н.2).

Через відсутність стабільних підручників з фахової мови матеріали для читання доводилося брати з газет [725, арк. 8]. Літератури українських авторів, яка могла бути використана у фаховій підготовці викладачів ІМ, видавалося зовсім мало. Так, наприкінці 1931 р. у продажу знаходилися такі книги: "Колективний підручник французької мови для педвишів", "Робоча книжка німецької мови для технікуму" (Губе), "Англійська педагогічна читанка" (Водолажченко). У друці у видавництві "Радянська школа" знаходилося ще кілька: "Підручник німецької мови для педвишів" (Сияк), "Хрестоматія есперантської пролетарської літератури для педвишів" (Філіпов), "Англійська мова для педвишів" (Сияк), "Підручник перської мови для педвишів" (Даниленко), "Підручник перської мови для педвишів" (Сафаров), "Підручник польської мови для педвишів" (Невзоров) [724, арк. 73]. Звичайно, цих видань було недостатньо ні за діапазоном охоплених ними мов, ні за різноманітністю фахових навчальних курсів, які викладалися в УІЛО та технікумах. Разом з тим перекладалося німецькою мовою багато книг В. Леніна, Й. Сталіна, В. Молотова, М. Горького, А. Мікояна, які Наркомос радив використовувати в мовних школах [724, арк. 119].

Обов'язковим для підготовки майбутнього викладача ІМ було також вивчення української і російської мов і літератур. Зокрема, вивчення української та російської літератури у лінгвістичних технікумах, запроваджувалося раніше, ніж вивчення літератури фахової мови. При цьому наводилися наступні міркування: "а) основні закони літератури легше вивчати на явищах рідної мови; б) до вивчення чужої літератури треба приступити вже після набуття достатніх навичок з чужої мови" [717, арк. 204]. Щодо вивчення української мови слід відзначити, що хоча вона і ввійшла до переліку обов'язкових предметів на І курсі УІЛО й лінгвістичних

технікумів, проте в цілому на підготовці вчителів ІМ відбилася загальна тенденція згортання з початку 30-х років процесу українізації всієї системи освіти. І не дивлячись на важливість хорошого володіння українською мовою для успішного здійснення перекладів з іноземної мови на рідну, які широко практикувалися у фаховій іншомовній підготовці, вивчення української мови на II-IV курсах УІЛО було перенесено на необов'язкові для кожного факультативні заняття.

Відзначимо ціннісні орієнтири, притаманні новій освітній парадигмі і сформульовані у навчальних планах професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ у термінах "партизація", "зміцнення обороноспроможності країни", "політехнізація", "педагогізація" [719, арк. 90].

Партизація професійно-педагогічної освіти, тобто "відбиток генеральної лінії партії та непримиренної боротьби з ухилами від генеральної лінії", підпорядкування підготовки педагогічних кадрів політичним цілям комуністичної партії, фактично означала беззаперечне прийняття ідеології цієї партії. Домінуючою ідеологією була визнана матеріалістична марксистсько-ленінська ідеологія. Підготовка майбутніх вчителів мала здійснюватися у дусі "войовничого матеріаліста-діалектика", що впливало з нових завдань соціалістичного будівництва щодо усієї системи культурної роботи [314]. З метою "посилення марксистської підготовки студентів" основними кафедрами у всіх вишах оголошувалися кафедри діалектичного матеріалізму, на які було покладено завдання "вивчення діалектичного матеріалізму в пристосуванні до даної галузі наукової роботи" [203, с. 478].

Заклик до ідеологічно вірної спрямованості професійної підготовки педагогічних кадрів був одразу винесений на широку громадськість для найшвидшого розповсюдження і визнання. Так, вже згадувана Київська загальноміська конференція викладачів та перекладачів чужоземних мов у постановчій частині своєї роботи особливо підкреслила "важливість просякнути всю лінгвістичну роботу Марксо-Ленінською методологією, особливо пильно перевірити всі програми начальних закладів лінгвістичної освіти, курсів, гуртків та інш." [718, арк. 76]. Була підкреслена також необхідність підвищення громадсько-політичної кваліфікації викладачів ІМ, "щоб вони справді могли виконати завдання соціалістичного будівництва та

інтернаціонального виховання мас" [718, арк. 75-76].

Говорилося про "докончу потребу" покращення соціального складу студентства усіх навчальних закладів лінгвістичної освіти в напрямі забезпечення їх пролетарськими та колгоспними кадрами, збільшення кількості партійного, комсомольського та професійного активу в них. У прийнятій в 1931 р. постанові №158 ВУЦВК і РНК про робітничі факультети було навіть спеціально виділено таке їх завдання – "зробітничити вищу школу" [640, арк. 229-235].

Так звана "партизація" та ідеологізація освіти засвідчили подальше одержавлення протягом 30-х років минулого століття освітньої галузі – вчитель повністю ставився на службу політичним інтересам держави і набував ролі пропагандиста ідей правлячої партії.

Стосовно підготовки вчителя в контексті **зміцнення обороноспроможності країни**, то для фахівців з іноземних мов така підготовка розглядалася у двох аспектах: по-перше, безпосередньо в аспекті забезпечення їх фізичної й військової здатності стати на захист держави. Крім того існував ще аспект забезпечення внутрішньої безпеки багатонаціональної країни завдяки здійсненню інтернаціонального виховання трудящих, у якому роль викладачів ІМ була особливо важливою через їхню особливу наближеність до проблеми співіснування в межах спільної території різномовних і різнокультурних національних меншин.

Цей аспект професійно-педагогічної підготовки був прямо дотичним до взятого ще в 20-х роках курсу коренізації у національній політиці Радянського Союзу, який передбачав реалізацію спеціальних заходів сприяння мовному і культурному розвитку національних меншин, розширення мережі освітніх установ з викладанням національними мовами. Безпосередньо перед Наркомосом було поставлено завдання "ув'язати український культурний процес з культурним будівництвом серед нацменшостей УСРР", які складали приблизно п'яту частину всього населення України [472, с. 119]. З цією метою в жовтні 1930 р. у навчальних планах вишів спільний курс ленінізму й національного питання було поділено на дві окремі дисципліни. Необхідність окремого курсу "Національне питання" обґрунтовувалося особливими умовами і національними обставинами України та "вели-

чезною вагою" для успішного будівництва соціалізму й "з погляду інтересів міжнародної революційної боротьби" [382]. Значення окремого курсу ленінізму також зростало разом з посиленням ідеологічного контролю держави над процесом формування нової інтелігенції й пояснювалося вимогою до кожного "активного будівника соціалізму" розуміти основи генеральної лінії партії та причини "лівих" і особливо "правих" ухилів від неї та боротися з "примиренством" до них [383].

Найбільш поширені з національних мов німецька, польська, молдавська (румунська), болгарська, чеська одночасно рахувалися й іноземними мовами, фахове вивчення яких передбачалося лінгвістичними освітніми закладами.

У результаті швидкого зростання шкіл, викладання в яких проводилося національними мовами, значно збільшилася потреба у підготовці учительських кадрів, котрі володіли б мовами національних меншин, що проживали на теренах УСРР. За даними публікації в журналі "Комуністична освіта" за 1931 рік, "брак учительських кадрів – це була найбільша перешкода на шляху до здійснення загального навчання серед нацмен" [89, с. 31].

З метою професійної підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для шкіл національних меншин в Україні ще з 20-х років почали відкриватися спеціальні національні педагогічні технікуми. Проте, як виявилось, їх зусиль було недостатньо. Тому при плануванні мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, як видно з опису цих закладів (п. 4.1.), передбачалася можливість викладання їх випускниками мов і літератур національних меншин. Наприклад, з першого року існування УІЛО в ньому були відкриті відділення для вивчення німецької, єврейської, румунської, польської, чеської мов. Задля забезпечення наступних наборів до УІЛО для вивчення мов національних меншин у 1931/32 н. р. були відкриті вечірні робітфаки у кількох національних адміністративно-територіальних районах, про які вже згадувалося вище. У 1932/33 н. р. в УІЛО планувався болгарсько-сербський відділ, а стосовно профілізації інституту було уточнено, що він, крім викладачів мов, готує культпрацівників для нацменшин СРСР [718, арк. 59].

У лінгвістичних технікумах вивчалися три західні мови: німецька, англійська й французька, що дозволяло готувати кваліфіковані учительські кадри для німецької

національної меншини, яка компактно проживала на Одещині, Херсонщині, Миколаївщині, Криворіжжі та в інших регіонах. У деяких випадках враховувалися і місцеві особливості. Наприклад, в оголошенні про набір до Кам'янець-Подільського технікуму (1930/31 н.р.) говорилося про прийом заяв також на відділення польської мови [717, арк. 59]. А при вступі до Харківського педагогічного технікуму чужоземних мов перевага надавалася "школярам нацменівських шкіл, а також дітям чужоземних робітників та нацменколгоспів" [717, арк. 185-186].

Харківський технікум сходознавства та східних мов, спочатку зорієнтований на мови Близького (турецьку, перську) й Далекого (японську) Сходу, в 1931 році перебудував свою роботу в напрямі підготовки кадрів для роботи серед узбеків, туркменів, таджиків, казахів "в бавовняних районах УСРР" [724, арк. 30а]. Випускники технікуму-педагоги мали направлятися на педагогічно-агітмасову роботу в ці райони та інші республіки Радянського Сходу в якості організаторів, методистів та "керівників масової комуністичної освіти". Про зміст підготовки кадрів зі східних мов можна дізнатися з Додатку Т.1.

Відзначимо також, що готовність до роботи з нацменшинами формувалася в лінгвістичному інституті й технікумах не лише в межах курсу національного питання та національної політики, а й при викладанні багатьох фахових дисциплін. Наприклад, при вивченні фахових мов враховувалися особливості вимови етнічних груп, що проживали на території СРСР. Вивчення діалектів, зокрема говірок німецьких селян, офіційно розглядалося як один із засобів правильного розуміння й здійснення мовної політики серед нацменшин [735, арк. 42-46].

Викладені вище дані уточнюють висновки І. Іваненка та Б. Чирка про те, що підготовка педагогічних кадрів для національних шкіл України здійснювалася лише в національних педтехнікумах, Одеському німецькому ІНО (пізніше педінституті) та Київському польському педінституті [154, с. 55; 516, с. 107].

На підставі наведених фактів робимо висновок, що на викладачів ІМ, які готувалися в лінгвістичних навчальних закладах і йшли працювати у школи для національних меншин, покладалася додаткова місія – бути провідниками державних інтересів у середовищі різних етнічних груп, здійснювати культурне будівництво

серед національних меншин їх рідною мовою і "служити комуністичному вихованню працюючих мас нацменшостей засобом втягування їх до соціалістичного будівництва та зближення з українськими працюючими масами" [472, с. 121].

Політехнізація вищої і середньої професійної школи передбачала вивчення студентами усіх навчальних закладів основ індустріального й сільськогосподарського виробництва, набуття виробничих навичок, проходження виробничого й педагогічного практикумів. Заклик до посилення політехнічної підготовки педагогічних кадрів був дуже актуальним для того часу. Прийнята в 1931 році "Устава про вищі школи (інститути) УСРР" [498] встановлювала такий зміст професійної підготовки у всіх вищих школах, до якого обов'язково мав входити певний мінімум із суспільних, загальнотеоретичних і загальнотехнічних наук. Програми й навчальні плани вищих шкіл мали будуватися "на підставі найщільнішого зв'язку теоретичного навчання з виробництвом і виробничою практикою" [498, с. 9]. Відповідно, Наркомос збільшив у навчальних планах педагогічних інститутів та технікумів час на опанування виробничого процесу та політехнічних навичок і ввів паралельно до навчального процесу неперервну виробничу практику у спеціально організованих при педагогічних закладах майстернях, лабораторіях, підприємствах і колгоспах. Педагогічний практикум запроваджувався також протягом усього часу навчання і мав на меті поєднати теоретичне навчання з педагогічною практикою [391].

Скажімо, студенти I курсу УІЛО проходили місячну політехнічну практику на найбільших підприємствах м. Києва, брали участь у хлібозаготівлі [718, арк. 125, 127]. Студенти лінгвістичних технікумів проходили обов'язкову політехнічну практику в індустріальному (I семестр) й сільськогосподарському (II семестр) виробництвах. Згідно з поясненнями до навчального плану лінгвістичного технікуму, ця практика мала проходити в 2 періоди. В 1-му періоді це була суто робота біля верстату та проходження теорії у вечірні години (по 2 год щодня). В 2-му періоді вона супроводжувалася дослідженням мовних явищ на виробництві, практичним вивченням термінології та виконанням вправ, пов'язаних з фаховою мовою, тобто поєднувала політехнічну практику з вивченням мови [719, арк. 90].

У деяких лінгвістичних технікумах ця практика мала свої особливості. Скажі-

мо, у Харківському технікумі протягом першого року його діяльності вона розбивалася на 3 етапи: I етап – теоретичне навчання зі всіх галузей промисловості (9 лекцій по 2 год) плюс кінодемонстрації та демонстрації наглядних моделей, що проводилися в тому числі й на промисловій виставці; II етап – практичне ознайомлення з працею на заводі за верстатом; III етап – виробничі екскурсії до інших промислових міст [722, арк. 98]. Під час сільськогосподарської практики студенти цього технікуму брали участь у посівній кампанії і паралельно налагоджували роботу лікнепу, популяризували постанови ЦК КП(б)У та ЦК ВКП(б), випускали газети, малювали плакати, організовували роботу у дитячих яслах, проводили роз'яснювальну роботу щодо здачі норм на значок ГПО ("готовий до праці й оборони"), "вербували" майбутніх студентів для технікуму, вели гуртки по вивченню мов, здійснювали антирелігійну агітацію, читали лекції про поточну політику, працювали на мобілізації коштів для ТСОавіахіму тощо [722, арк. 18-20].

Загалом перелік промислових і сільськогосподарських підприємств, на яких проходила політехнічна практика студентів лінгвістичних технікумів, є, за архівними даними, дуже різноманітним, серед них: заводи, електростанції, ремонтні майстерні, колгоспи, водогін, гураляня, ткацька фабрика тощо [724, арк. 78].

Педагогізація (тобто "висвітлення всіх педагогічних і методичних проблем, що зв'язано з дисципліною"[719, арк. 90]) як тенденція розвитку професійної педагогічної освіти, впровадження якої розпочалося в ІНО ще в 20-ті роки, означала, що кожна спеціальна дисципліна викладалася з педагогічною спрямованістю, з позицій того, як отримані знання чи вміння можуть бути використані у шкільній роботі, у зв'язку з практикою викладання фахового предмета.

Постанова ЦК ВКП(б) про початкову й середню школу від 5 вересня 1931 р. спрямувала процес педагогізації професійної освіти вчителя в напрямі посилення уваги до школи, її потреб. При УІЛО, зокрема, була утворена методконсультація для викладачів іноземних мов початкових та середніх шкіл [718, арк. 126]. Кафедра педагогіки склала методичного листа для викладачів трудшкіл і передала його до методичного сектору обласного відділу народної освіти. Кафедра німецької мови організувала для викладачів трудшкіл і технікумів низку доповідей з діамату

й методики викладання мов. На засідання кафедр фахових мов запрошувалися викладачі трудшкіл і технікумів. Відвідуючи студентів під час проходження ними педагогічної (професійної, як її ще називали) практики у різних навчальних закладах, методисти інституту надавали викладачам цих закладів методичні поради й консультації (чого раніше не практикувалося) [736, арк. 32].

Педагогічна практика виступала важливим засобом педагогізації професійної підготовки вчителя. Поєднання теорії та практики становило суть навчальної роботи професійних педагогічних закладів освіти. Результати дослідження Н. Дем'яненко доводять, що наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. минулого століття була переважно досягнута єдність теоретичного і практичного компонентів загальнопедагогічної підготовки вчителя [103, с. 244].

Як і в інших педагогічних середніх і вищих школах, у професійних лінгвістичних навчальних закладів практика становила значну частку навчальної програми. Проте в лінгвістичних школах вона мала певну особливість, пов'язану зі своєрідністю вивчення іноземної мови і потребою в постійному мовному оточенні. Тому ще на етапі проектування перших навчальних планів УІЛО і лінгвістичних технікумів увесь курс навчання в них будувався за принципом якнайщільнішого "поєднання теорії і практики в суцільний навчально-виховний процес", з тим щоб вивчення теоретичних дисциплін проходило одночасно з практикою (політехнічною чи фаховою) [717, арк. 18; 718, арк. 160; 719, арк. 89-90]. Схема побудови навчального процесу зі співвідношенням теоретичних і практичних годин у професійних школах лінгвістичної освіти представлена в Додатку Т.2. та Додатку Т.3.

Аналіз цих схем, по перше, дає можливість обчислити приблизну пропорцію теоретичного й практичного навчання, яка становила в УІЛО 7:3, а в лінгвістичних педтехнікумах 3:2. По-друге, – виявити методологічну послідовність взаємодії теорії і практики, яка, порівняно з практикою в ІНО, була іншою: від засвоєння певної теорії – до її застосування на практиці і далі – до теоретичного узагальнення набутих знань, умінь, досвіду.

Педагогічна практика багато чим нагадувала практику в ІНО – складалася з пасивної й активної. Пасивна практика передбачала спостереження за педагогічним

процесом у різних типах установ, за засобами комуністичного виховання, клубною і позашкільною роботою тощо. Активна практика полягала в проведенні занять з мови, участі у виховній роботі та в розповсюдженні знань з іноземної мови через роботу на мовних курсах і в гуртках на промислових чи сільськогосподарських підприємствах, підрозділах Червоної армії тощо. Проте були й свої особливості. Зокрема, з огляду на своєрідність вивчення іноземної мови й потребу не відривати-ся надовго від лінгвістичного оточення пропонувалося надати практиці безперервний характер: таким чином, щоб у кожному кварталі одна група вивчала теоретичні дисципліни, в той час як друга перебувала б на практиці. В УІЛО активна педагогічна практика проводилася протягом 3-го і 4-го років навчання в технікумах і на робітфаці; паралельно з цим студенти інституту організовували на заводах, фабриках, в колгоспах і радгоспах гуртки по вивченню мов [717, арк. 18; 718, арк. 101]. Особливий наголос робився на необхідності проведення практики 4-го року навчання за межами даного міста – в інших "економічних і культурних центрах". Є дані про те, що під час педагогічної практики студенти УІЛО отримували спеціальні консультації з методики викладання фахової мови в формі семінарів (16 год) [718, арк. 96].

Педагогічна практика студентів лінгвістичних технікумів розподілялася так: в II семестрі літня робота в школі, сполучена з сільськогосподарською збиральною кампанією, з метою "введення студентів в усі основні питання комвиховання дітей"; в III семестрі робота за фахом у школах ФЗС, керування гуртком чужоземних мов при підприємстві, до якого прикріплено ФЗС тощо; в V семестрі фахова підготовка в ФЗУ чи технікумі [717, арк. 203].

Крім цих загальних установок на проведення педагогічної практики, окремі лінгвістичні технікуми шукали свої власні можливості для збагачення практичного досвіду майбутніх учителів. Наприклад, у 1931 р. в Одеському лінгвістичному технікумі фахова практика проводилася протягом усіх трьох років навчання, при чому протягом 1-го року навчання вона була виключно так званою "внутрішньою" – студенти викладали на діючих при технікумі мовних курсах. Намічалось також у зв'язку з переходом середніх шкіл та ФЗС на безперервний навчальний рік замінити влітку викладачів мов цих шкіл студентами 2-го та 3-го курсів [719, арк. 117].

Як бачимо, практична підготовка до викладання ІМ у лінгвістичному інституті та технікумах чітко розмежовувала сфери діяльності майбутніх фахівців: студенти УІЛО орієнтувалися на роботу в технікумах та вищих школах, а студенти лінгвістичних технікумів – на середні школи, ФЗС, ФЗУ, мовні курси та технікуми.

З початку 30-х років на зміст фахової підготовки майбутніх викладачів ІМ суттєвий вплив почало здійснювати нове мовознавче вчення – яфетична теорія, розроблювана російським вченим, академіком М. Марром (як його ще називали, "основоположником матеріалістичного мовознавства"). Так зване "нове матеріалістичне вчення про мову", вперше сформульоване ним у статті "Індоевропейські мови Середземномор'я" (1924), виходило з ідеї первісної множинності мов і було по своїй суті діаметрально протилежним традиційному мовознавчому вченню (так званій "індоевропейській лінгвістиці"), побудованому на ідеї походження всіх мов від однієї прамови і, як наслідок, єдності всіх мов. М. Марр (1864-1934) вважав, що розвиток мов має стадіальний характер і що яфетичні мови (мови народів Кавказу) являли собою реліктові мови і були доісторичним періодом розвитку індоевропейських мов. На Заході теорія Марра була зустрінуто негативно і не отримала поширення [501]. Проте в Радянському Союзі вона розцінювалася як прояв радянського патріотизму, як "плід" вчення марксизму-ленінізму і об'єкт творчого розвитку для радянського мовознавства.

Тому новостворена при Наркомосі УСРР інспекція мовної освіти, як повідомлялося у її звіті, одразу почала налагоджувати зв'язки з Ленінградським яфетичним інститутом Академії наук (відкритим ще в 1921 році) [716, арк. 54]. Встановлюючи ці зв'язки, згадана вище інспекція декларувала свої наміри посприяти "просуванню нового вчення про мову академіка М. Марра в середовище українських лінгвістів, студентів і просвітян" [717, арк. 1].

Ще під час роботи серпневих Всеукраїнських курсів перекваліфікації викладачів іноземних мов вишів в Одесі (1930) була сформована українська секція яфетидологів (на зразок вже існуючих у Грузії, Вірменії та Азербайджані) з відділеннями в Харкові, Києві та Одесі [717, арк. 45]. Ставилося питання про пересилку на Україну творів акад. Марра, організацію низки курсів в інших містах з метою

пропагування нової теорії та збільшення лав її прихильників. Акад. Марр обіцяв надати свою консультацію з різних конкретних питань у роботі української секції яфетидологів, а також надіслати з числа своїх співробітників лекторів для участі в проведенні усіляких курсів та мовознавчих конференцій [717, арк. 75].

Беручи собі за мету "поставити викладання загального мовознавства на ґрунт матеріалістичної сучасності", інспекція мовної освіти звернулась до Яфетичного інституту АН СРСР з проханням розробити типові програми з загального мовознавства для інститутів і технікумів, а перед самими навчальними закладами поставила завдання керуватися саме цими матеріалами при складанні програм на 1931/32 н.р. Авторам програм, поки не категорично, проте настійливо, радили враховувати положення яфетичної теорії при викладі навчального матеріалу [718, арк. 11]. Усім викладачам рекомендувалося користуватися в своїй роботі "Яфетичним збірником" та творами акад. Марра – український переклад 1-го тому його праць планувалося закінчити у червні 1931 р. і опублікувати у видавництві "Радянська школа" [717, арк. 162]. За спеціально складеним списком були розіслані роботи М. Марра та його співавтора І. Мещанінова. Таким чином у змісті мовознавчої підготовки філологів, у тому числі іншомовних, намагалися закріпити новий підхід до аналізу мовних явищ.

Досліджуваний період професійної підготовки вчителів ІМ характеризується суттєвим розвитком методичних знань, опанування якими складало важливе завдання спеціальної фахової підготовки майбутнього викладача ІМ. Аналіз програм з методики навчання ІМ, що використовувалися у лінгвістичних професійних закладах тих часів в Україні, показує зростаюче її підпорядкування загальнопедагогічним підходам до організації навчального процесу. Крім того, зміст методичної підготовки педагогічних кадрів передбачав широке ознайомлення з історичним методичним надбанням, формування теоретичних основ навчання іноземної мови і оволодіння практичними рекомендаціями стосовно організації навчального процесу. Так, виявлена нами програма з методики викладання ІМ у лінгвістичному технікумі, складена в 1930 р. німецькою мовою, [719, арк. 140] містить три розділи. Розділ I мав назву "Історичний розвиток викладання нових мов" і

включав теми, які знайомили з усіма найвідомішими на той час методами навчання: граматичним, граматико-перекладним методом Мейдінгера, синтетичним методом Зеденштюккера, історико-генетичним методом Магера, аналітичним, наочним, аналітико-індуктивним та змішаним методами.

Розділ II присвячувався оволодінню тогочасними вимогами до викладання. До складу його тем входили такі: "Ціль і задача", "Мета заняття", "Розподіл матеріалу", "Відправний пункт викладання іноземної мови", "Вимова", "Запас слів", "Вправи у мовленні", "Грамматика", "Письмові роботи", "Читання", "Історія літератури". Перелік цих тем дає уявлення про мовні аспекти та види мовленнєвої діяльності, які знаходилися в полі зору методистів, та про триваюче сприйняття мови як аспекту літературного дискурсу, тобто розгляд мовних явищ в літературному контексті.

Розділ III під назвою "Досвідне навчання" був спрямований на формування практичних умінь розв'язання конкретних методичних задач. Про це свідчать такі його теми, як "Шкільна кімната", "Робота над уривком для читання на молодшому/середньому/старшому ступені", "Робота над віршем", "Уривок з самостійного читання на старшому ступені", "Тренування теперішнього часу", "Утворення ступенів порівняння", "Тренування умовного нахилу" тощо. Оцінюючи цю програму в ракурсі сучасної проблематики в галузі методики навчання іноземної мови, можна говорити про те, що вона була досить неповною, хибувала на схематичність і свідчила про недостатню теоретичну й практичну розробленість проблемного поля процесу навчання іноземної мови. Натомість вона давала широку історичну картину набутих методичних напрацювань. Крім того, в ній помітна орієнтація на різні вікові групи школярів (молодший, середній, старший ступінь), що є дуже важливим для підготовки до роботи в школі.

Про тогочасну радянську методику навчання ІМ можна говорити як про добре обізану зі світовими методичними надбаннями, що досягалося завдяки відкритості радянської науки початку 1930-х рр. і хорошому інформаційному обміну. Зокрема, вітчизняна методична думка знаходилася під відчутним впливом прямих підходу до навчання іноземної мови, особливо робіт Г. Пальмера. Справа в тому, що заклик до засвоєння досягнень світової науки, який пролунав на Всеук-

раїнській партійній нараді в справах науки при агітаційно-пропагандистському відділі ЦК КП(б)У у вересні 1929 р. [203, с. 470], на певний час відкрив двері для використання напрацювань інших країн, у тому числі в галузі викладання іноземних мов. Тому викладачами широко використовувалися закордонні підручники й навчальні матеріали.

Отже, оцінюючи перші кроки впровадження в практику плану створення в Україні мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, відзначимо такі тенденції, як поява перших типових планів професійної підготовки вчителів ІМ в лінгвістичному інституті й технікумах; залучення цих закладів до поповнення викладацького складу шкіл для національних меншин; покращення освітнього й мовного рівня абітурієнтів цих закладів за рахунок підготовчих курсів у технікумах і робітфаку УІЛО; постановка питання про підготовку й випуск національних підручників для вивчення іноземних мов; подальший розвиток змісту підготовки вчителів ІМ у напрямі посилення її ідеологізації ("партизації"), політехнізації, педагогізації; відкритість змісту підготовки до найновіших досягнень вітчизняної й зарубіжної науки; зміцнення практичної підготовленості майбутніх учителів завдяки систематизації різних видів практик у ході неперервної виробничо-педагогічної практики і підвищення рівня методичної озброєності студентів.

4.3. Розробка змісту й форм професійної підготовки вчителя іноземної мови в умовах введення обов'язкового вивчення іноземної мови у середній школі

Вагомий вплив на розвиток системи підготовки викладачів іноземних мов мали постанови ЦВК СРСР, ЦК ВКП(б) і ЦК КП(б)У, прийняті напередодні й протягом другої п'ятирічки (1932-1937 рр.). У зв'язку з постановою від 25 серпня 1932 р. "Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі", як підкреслює О. Миролубов (2002), іноземні мови не тільки стали повноцінним навчальним предметом у середній школі, але й були нарешті віднесені до основ наук [244, с. 136]. У результаті прийняття постановою принципово нового для радянської шкільної освіти положення про визнання необхідним, "щоб середня школа обов'язко-

во забезпечила знання однієї чужоземної мови кожному, що закінчує школу" [387], перед педагогічними лінгвістичними закладами постала важлива задача кількісного і якісного *забезпечення обов'язкового вивчення школярами однієї іноземної мови*. Тим більше, що завдяки введенню обов'язкового вивчення іноземної мови у середній школі були створенні умови для послідовного і неперервного оволодіння іноземною мовою спочатку в школі, а потім у середньому чи вищому професійному навчальному закладі.

У галузі початкової й середньої освіти було проголошено перехід до систематичного засвоєння наукових знань, розробки типових навчальних планів, програм та розкладів, класно-урочної системи, посилення загальноосвітнього компоненту знань, покращення підготовки кадрів для вступу до технікумів і вищих шкіл. Зрозуміло, що нові концептуальні зміни в шкільній освіті мали бути відображеними при розробці змісту професійної підготовки вчителя.

Після виходу 19 вересня 1932 р. постанови ЦВК СРСР "Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах" у лінгвістичних навчальних закладах була посилена робота над складанням сталих навчальних планів, підвищенням загально-теоретичної і спеціальної підготовки, упорядкуванням виробничої практики, покращенням якості підготовки педагогічних кадрів. За вимогою постанови, мав бути посилений зв'язок виробничої практики з теоретичним навчанням шляхом безперервності виробничої практики, підпорядкування кожного її ступеня відповідній частині теоретичного курсу. Обсяг фахової практики, починаючи з III-го курсу вишу, визначався в межах 30-40% навчального часу відповідних курсів [386].

Загалом концептуальні зміни у навчальному процесі середньої і вищої школи, намічені партійними постановами початку 30-х років, як їх стисло аналізує О. Сухомлинська (2004), полягали у перенесенні освітніх пріоритетів: 1) з особи того, хто навчається, з популярних у 20-х роках педоцентричних засад формування ініціативності й творчої індивідуальності учня, на зміст освіти і на його наповнення ідейністю й науковістю; 2) з активних пошукових методів самостійного здобуття знань на самостійність ретрансляції змісту освіти, чітко закріпленого в навчальних програмах і підручниках, лекціях викладача; 3) з домінуючої ролі то-

го, хто вчиться, на керівну і направляючу роль викладача, тобто "була створена адаптивно-репродуктивна модель освіти, де зміст посів чільне місце" [478, с. 41].

У побудові навчального процесу у вищій школі актуалізувалися певні риси, притаманні так званій "школі навчання", характерній ще для дореволюційної освітньої парадигми. Відбувалася зміна методів навчання: на противагу "бригадно-лабораторному методу", який визнавався "недоцільним", акцентувалася потреба у забезпеченні індивідуальної самостійної роботи студентів з одночасним підвищенням відповідальності професорсько-викладацького складу за постановку навчальної справи та за роботу кожного студента зокрема [386, с. 598]. Відновлювався статус лекцій як методу викладання, який сприяє зближенню професорів зі студентами. Для контролю за якістю навчання кожного студента запроваджувалася диференційована форма оцінки успішності. Структурною одиницею навчального процесу визначався шестиденний тиждень, а не декада, як раніше. В умовах заведеного в усіх навчальних закладах безперервного навчального року таких тижнів мало бути 50. Встановлювалися залікові сесії двічі на рік, а на останньому курсі – написання дипломної роботи. По закінченні вишу студентам видавалися спеціальні атестати з характеристикою успішності.

Усі питання програмно-методичного керівництва навчально-виховною роботою у вищій школі зосереджувалися в Науково-методичній раді при методсекторі Наркомосу. Робота викладачів і студентів "переводилася на рейки" соцзмагання й ударництва: укладалися договори про соцзмагання між окремими кафедрами і вишами. Такі змагання, зокрема, організовувалися між лінгвістичними технікумами й робітфаками УІЛО, між УІЛО та Московським інститутом нових мов тощо. Одеський технікум мав договори про соцзмагання з технікумами Миколаєва, Кам'янця-Подільського, Дніпропетровська [726, арк. 1-2].

У зв'язку з введенням обов'язкового вивчення в школах іноземної мови різко зростала потреба у викладачах мов. Водночас УІЛО міг забезпечити в 1933 р. випуск 40 фахівців, з них 26 педагогів, у 1934 р. – 40 педагогів зі 105 фахівців [736, арк. 1-2]. Лінгвістичними технікумами у 1933 р. очікувався випуск близько 460 педагогів [733, арк. 119-122]. Таким чином, співвідношення потреби в педагогічних

кадрах і можливості її забезпечити існуючими відділами УІЛО та лінгвістичних технікумів на наступні 5 років виглядало вочевидь недостатнім (Додаток У.1.).

Виходів з положення було знайдено кілька, серед них: а) відкриття заочного навчання в УІЛО та технікумах (у тому числі екстернату), б) посилення результативності діяльності лінгвістичних технікумів за рахунок денного і вечірнього відділень, в) відкриття нових закладів лінгвістичної освіти. Розглянемо їх.

Заочний сектор УІЛО було організовано у січні 1933 р. Його організаційна схема виглядала так: 1) заочний сектор розглядався як самостійна навчальна одиниця під загальним керівництвом директора стаціонарного інституту; 2) термін навчання становив, як і в стаціонарному, 4 роки; 3) навчальний план – той самий, що й у стаціонарному інституті, з вивченням двох іноземних мов: основної фахової і додаткової; 4) профілі підготовки були ті ж самі [736, арк. 1].

Головною організаційною проблемою була відсутність достатнього досвіду в такому специфічному тривалому заочному навчанні, як іноземні мови. Разом з тим в інституті вже існували певні напрацювання, пов'язані з діяльністю заочних курсів ІМ у попередні роки. З урахуванням цих напрацювань і з метою досягнення "найкращих та найбільш ефективних наслідків" навчально-методична робота з заочниками проводилася у вигляді: а) 150 годин теоретичного навчання (головним чином методичного характеру) та 50 консультаційних годин кожного року під час спеціальної сесії; б) письмових робіт з двох іноземних та української мов, що їх заочник надсилав для перевірки та контролю (з фахової мови двічі, а з інших мов – один раз на місяць); в) систематичних консультацій-листування з усіх дисциплін і забезпечення підручниками з основних соціально-економічних, спеціальних та мовних дисциплін; г) забезпечення методичними розробками та підручниками з мов, пристосованими для заочного навчання; д) залікової сесії, яка проводилася в кінці кожного навчального року (як наслідок її – переведення на вищий курс) [736, арк. 1 зв.].

Оскільки УІЛО був на той час єдиним на всю Україну вищим закладом лінгвістичної освіти, розроблялося питання організації для керівництва самостійною роботою заочників в окремих містах, наближених до місця проживання студентів, так званих "опорних пунктів" при лінгвістичних технікумах та літературно-

лінгвістичних факультетах інших закладів педагогічної освіти. Утім, це питання впиралося в створення необхідної матеріальної бази і потребувало часу.

Щодо підвищення результативності роботи лінгвістичних технікумів за рахунком *денних і вечірніх відділень*, то, за складеним на 5 років планом, щорічний набір студентів на денні відділення поступово зростав – від 270 в 1933 р. до 850 в 1937 р., а на вечірні відділення – варіювався в межах 200-360 осіб (Додаток У.2).

Крім вже наявних УІЛО і лінгвістичних технікумів, для забезпечення кількісної потреби у викладачах іноземних мов у другій п'ятирічці *планувалося відкрити* ще 2 інститути лінгвістики в містах Дніпропетровську (1934) та Одесі (1935) і 3 лінгвістичних технікуми в містах Києві (1935), Артемівську (1936) і Запоріжжі (1937) [733, арк. 164-166]. Проте на практиці ці плани було реалізовано дещо інакше.

У світлі проголошеної постановою про вищу школу 1932 року боротьби за якість підготовки фахівців, подолання надмірної подрібненості спеціальностей та багатопредметності, підвищення теоретичної освіти у багатьох вищих школах були проведені перевірки стану викладання. У результаті огляду в лютому 1933 року сектором кадрів НКО навчального процесу в УІЛО було виявлено цілий ряд недоліків і порушень, які серйозно вплинули на долю цього навчального закладу. Інституту був зроблений закид стосовно невиправданого подрібнення фахів, утворення не передбачених при заснуванні відділів і фуркацій (іспанського, румунського, німецько-єврейського), що начебто призвело до порушення комплектування академічних груп, нераціональної побудови навчального плану і, відповідно, до "збільшення витрат і розпорошення сил" [736, арк. 20а-22]. Навчальний план було оцінено як "занадто переобтяжений дисциплінами". Однією з найбільших хиб професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі ІМ була проголошена "безпідставна й надмірна" зорієнтованість "на Захід" при одночасній недостатності "потрібного місця й часу для предметів, які були б базою для ознайомлення з соціалістичним будівництвом СРСР, з географією, історією Росії, з російською літературою, історією партії та інші" [736, арк. 20а].

З метою виправлення ситуації було ухвалено внести у навчальний процес наступні поправки. По-перше, негайно провести ліквідацію та злиття "нежиттєвих"

груп. У результаті такого злиття були ліквідовані: німецько-єврейський (злитий з німецько-англійським відділом), польсько-чеський (студенти були передані до Польського інституту соціального виховання), франко-румунський відділи (студентів III курсу передали в розпорядження НКО АМСРР, студентів I і II курсів об'єднали з італо-іспанським відділом інституту з утворенням франко-італійського відділу). Ця акція фактично позначила поступове *припинення* розгорнутої спершу досить широко у закладах професійної лінгвістичної освіти підготовки педагогічних та культурно-масових кадрів для шкіл національних меншин. По суті, вона була відображенням зміни політичних установок у ставленні до роботи серед національних меншин, яка почала розглядатися як гальмо для адміністративної машини. Разом з хвилею антиукраїнської кампанії по "викриттю" українського націоналізму, піднятою в 1933-1934 рр., пролунати заяви про "фашистів" і "ворогів народу" з середовища національних меншин. Під гаслами "інтернаціоналізму" була розпочата насильницька асиміляція та русифікація великих і малих етнічних спільнот, що проживали на території СРСР.

По-друге, у змістову частину професійної освіти майбутніх викладачів ІМ також внесли суттєві зміни. Курс нацпитання було об'єднано з курсом ленінізму. Соціально-економічний блок було посилено історико-партійними дисциплінами: як окремі предмети вводилися історія Росії, історія України та історія більшовизму, яких не було в плані 1932/33 н.р. Не інакше як протидію "західному впливові" на формування способу мислення іншомовних філологів можна розцінювати такі заходи, як відмова від історії ІМ як окремої дисципліни і відповідна переробка курсу загального мовознавства, перетворення лекційного курсу нарисів історії літератури країн фахової мови на семінар, перетворення курсу есперанто на факультативну дисципліну. У боротьбі з багатопредметністю були видалені з навчального процесу методичні консультації, які проводилися зі студентами під час педпрактики, словниковознавство та термінологічний семінар. Досить симптоматичним щодо згортання політики національного відродження стало введення курсу російської мови і вказівка перетворити курси пожовтневої української літератури та пожовтневої літератури народів СРСР на курси історії української та російської літератур.

По-третє, були внесені зміни у структуру й профіль інституту, які надали йому більш чітко вираженого характеру педагогічного закладу замість педагогічно-перекладацького. Зокрема, замість структурного поділу на "ухили" – педагогічний та перекладацький – були встановлені факультети – германських та романських мов (слов'янські мови, як бачимо, були видалені з поля діяльності інституту).

Відмітимо також, що в процесі посилення педагогічного профілю інституту відбулися певні *зміщення в акцентах*: з науково-теоретичної на науково-практичну діяльність, з підготовки кадрів для вищої і середньої школи на середню й вищу.

Як свідчить доповідна записка керівників кафедр англійської та німецької мов і загального мовознавства УІЛО, станом на 1933/34 н.р. інститут все ще не зміг вирішити своїми силами питання *розробки навчальних програм*. Тому довелося користуватися проектами програм для педагогічних інститутів з іноземних мов, історії німецької, французької та англійської мов, методики викладання ІМ, розробленими навчально-методичним сектором НКО РРФСР чи Московським педінститутом нових мов (з невеликими змінами) [728, арк. 1-15; 735, арк. 40-41, 42-46, 48-65, 66-78]. Судячи з програм з фахових мов, велика увага у підготовці майбутніх учителів приділялася формуванню навичок правильної вимови, знайомству з артикуляційною базою та транскрипцією, вченню про фонему та фонематичний склад мови, особливостям вимови різних територіальних варіантів мов, що вивчалися: німецького населення СРСР та американського варіанту англійської мови [735, арк. 44]. У змісті мовного матеріалу враховувалася професійна спрямованість навчального закладу – до тем з англійської мови додавалася тема "Школа в Англії та Америці", з німецької – "Школа в Німеччині".

Стосовно другої (додаткової) фахової мови програма була відчутно легшою: з ввідного курсу через його невеликий обсяг (20 год) знімалося поняття фонетичної транскрипції, рекомендувалося сформувати лексичний запас у 800 одиниць, який рахувався достатнім для читання спеціальної літератури [735, арк. 45].

Програми з історії фахових мов мали на меті "забезпечити коло систематичних знань з історичного розвитку німецької, французької й англійської мов, починаючи з перших етапів письмового оформлення кожної даної мови, і дати конкретний на-

уковий матеріал для пояснення процесів і явищ, що відбуваються в сучасних німецькій, французькій й англійській літературних мовах" [735, арк. 48]. Методологічні установки при вивченні цих курсів будувалися на основі матеріалізму, марксистсько-ленінського вчення про суспільно-економічні формації, класову боротьбу, висловлювань Маркса, Енгельса, Леніна й Сталіна про мову. Відмінність цих програм від попередніх полягала саме у посиленні їх зв'язку з суспільно-економічним розвитком і спробі пояснити мовні процеси змінами суспільно-економічних відносин і розвитком класової боротьби.

Оскільки окремої кафедри методики в УІЛО не було, то проект програми з методики викладання ІМ, також надісланий з Московського інституту нових мов, розглядався кафедрами фахових мов. Мета курсу в ньому визначалася з врахуванням ідеологічних міркувань: "... під кутом зору постанови ЦК ВКП(б) про початкову та середню школу й підручники та ЦВК СРСР про вищу школу: 1) сприяти включенню викладання іноземних мов у боротьбу за якість шкільної роботи, 2) забезпечити проведення в життя вказівок ЦК про озброєння кожного учня школи середньої та вищої знанням іномови шляхом ознайомлення майбутнього педагога з основними методами роботи з іномови у школах усіх типів і з досягненнями методики в СРСР, критично сприймаючи і застосовуючи все цінне у досвіді буржуазної методики; 3) теоретично визначити зміст і методику викладання іномови як у цілому, так і в кожному її розділі в залежності від типу школи і цільової установки вивчення іномови, точно окреслюючи обсяг знань у даній галузі" [735, арк. 66]. Частина курсу викладалася у вигляді лекцій, частина – виносилася на семінарське опрацювання, завданням якого було "тісно зв'язати теоретичні положення з досвідом шкільної практики студентів" [735, арк. 67]. Для охоплення роботою усіх студентів вони розбивалися на групи і опрацьовували якесь одне з найбільш популярних керівництв з курсу методики (що нагадувало бригадно-лабораторний метод).

Ще однією особливістю ознайомлення з методичними першоджерелами було те, що студенти, які спеціалізувалися в якійсь одній фаховій мові, вибирали для опрацювання літературу іншою мовою, наприклад, для німецької секції рекомендувалися праці англійський і французьких авторів, для англійської – написані ін-

шими мовами. Як позитивну форму роботи можна оцінити також практичні заняття (60 год), присвячені: а) ознайомленню студентів з чинними підручниками і навчальними посібниками для середньої і вищої школи з фахової мови та їх розбору і б) обговоренню практичного викладацького досвіду, набутого під час спостережної практики та підготовки і проведення пробних занять.

Звертає на себе увагу перелік літератури, яка використовувалася при підготовці як до семінарських, так і до практичних занять. Серед них знаходимо щойно видані книги та статті радянських методистів К. Ганшиної, І. Грузинської, А. Любарської, Н. Мамуни; праці зарубіжних філологів і методистів – В. Гумбольдта, В. Фієтора, Г. Суїта, Е. Торндайка, Б. Моргана, М. Уеста, Г. Пальмера тощо; тогочасні підручники – Кобленц-Йогансон, Вікстед-Сетлінгсон, Мамуна-Бломоріус та ін. Історія розвитку навчання іноземної мови вивчалася за підручниками авторів різних методичних напрямів, серед них Туссен-Лангеншейдт, Нурок, Марго, Берліц, Глезер і Петцольд, Флагштадт, Пальмер, Уест та інші [735, арк. 69-78].

Педагогічну практику рекомендувалося використовувати для *введення елементу дослідницької роботи*. Так, відвідуючи середню школу, студенти повинні були "прослідкувати ступінь виконання директив ЦК ВКП(б) про початкову і середню школу", робити порівняльну оцінку підручників з різних мов для різних навчальних закладів, складати вправи різного типу для роботи в гуртках, словники загальних політехнічних термінів, неологізмів [735, арк. 69-78].

Виразною рисою тогочасної професійної підготовки вчителя було *посилення ідеологізації цієї підготовки*. Це особливо стосувалося студентів лінгвістичних навчальних закладів, які відносилися до так званих "ідеологічних ВИШів", де слід було проводити "жорстоку боротьбу з проявами різних теорій та теорійок" [736, арк. 41]. Передумови до того склалися з самого початку реформи системи вищої освіти 30-х років, коли політичне завдання в цій галузі ставилася таким чином: "остаточно вибити клясового ворога з вишу ... одбити бажання у багатьох ворожих нам людей використовувати вишівські катедри для контрреволюційної пропаганди і агітації" [297, с. 10]. На період другої п'ятирічки (1933-1937 рр.) це політичне завдання формулювалося вже більш категорично. Як зазначав тогочасний

заступник наркома освіти О.Карпеко, основним політичним завданням другої п'ятірки було "остаточно зліквідувати капіталістичні елементи і класи взагалі, цілком знищити причини, що породжують класові відміни й визиск, і подолати пережитки капіталізму в економіці й свідомості людей, перетворити всю трудящу людину на свідомих і активних будівників соціалістичного суспільства" [166, с. 3].

До УІЛО в цьому відношенні віднеслися особливо прискіпливо, звинувативши його в тому, що весь навчальний процес тут "був побудований на шкідливих засадах – вся орієнтація була на західню культуру та спрямованість, щоб відірвати УСРР від системи Союзу Соціалістичних Радянських Республік" [736, арк. 41]. На підтвердження цієї думки наводилася ціла низка аргументів: відсутність у навчальному плані історії Росії; недостатність годин на викладання політичної економії, істмату та діамату, викладання діамату начебто на "цілком ворожих засадах та контрреволюційних прикладах", відведення занадто великого місця викладанню "західноєвропейських дисциплін", багатопредметність тощо. Керівництво УІЛО було звинувачено у контрреволюційній діяльності не тільки в навчальному процесі, а й у цілому в житті інституту [736, арк. 43]. В результаті відбулася зміна керівництва, а набір на 1933/34 н.р. залишався лише на два відділи: німецької та англійської мов [237]. Невдовзі (в 1934 р.) він взагалі був переведений до м. Харкова [856].

Важливу роль у розвитку системи професійної підготовки вчителів ІМ відіграло *поновлення з 1933/1934 н.р. діяльності в Україні державних університетів*, перед якими було поставлено завдання підготовки висококваліфікованих спеціалістів з загальнонаукових дисциплін, а також педагогів [386, с. 602]. Передбачалося, що висококваліфікований спеціаліст з певної галузі загальнонаукових знань мав одночасно отримувати педагогічну підготовку, щоб бути здатним передавати свої знання іншим [202; 460]. Тобто, підготовка педагогів не була першочерговою метою університетів, а супроводжувала процес підготовки спеціаліста у певній науковій галузі. Щодо участі університетів у забезпеченні середньої школи педагогічними кадрами, то ця участь бачилася НКО УСРР наразі в тому, що університети й інші заклади професійної педагогічної освіти повинні були розподілити між собою ступені трудової школи. Університети мали давати викладачів-

педагогів для III ступеня, а "для менш високого ступеня школи, – як підкреслював М. Скрипник, – треба більш спеціалізованого викладача для загальнонаукових дисциплін з більшим обсягом педагогічних знань", яких давали б спеціальні педагогічні учбові заклади [460, с. 10].

Отже, поява у системі вищої освіти України університетів певним чином *стимулювала виділення в ній окремих спеціалізованих закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти*, якими стали педагогічні та вчительські інститути ІМ.

У цьому зв'язку слід уточнити дані деяких дослідників, котрі датують появу факультетів для підготовки викладачів ІМ при Київському та Одеському університетах 1937-1938 роками [84, с. 165; 230, с. 84]. Насправді, вже з першого року діяльності університетів (1933) було поставлено питання про утворення **романо-германського відділу на літературно-мовному факультеті** Київського державного **університету** (КДУ). З доповідної записки ректора КДУ Мельникова до НКО від 28 серпня 1933 р. дізнаємося, що разом з переходом до КДУ студентів і ряду викладачів ліквідованого відділу романських мов УІЛО туди була передана підготовки фахівців з французької мови [736, арк. 37]. На цьому ж факультеті розпочало роботу відділення слов'янських (західних і південних) мов і літератур. Про зміст навчання на цих відділеннях можна довідатись з Додатку Ф.

У складі літературно-мовного факультету Харківського університету з часу початку його діяльності також планувалося відкрити підвідділ слов'янських мов (з фахами "південнослов'янські мови" й "західнослов'янські мови") й романо-германський відділ (з фахами "французька мова й література", "німецька мова й література", "англійська мова й література"), а також розглядалося питання відкриття ще й східного відділу з турецьким, перським, арабським, тюркським, таджицьким і вірменським підвідділами [734, арк. 1-2, 54-55, 60-61].

Літературно-мовні факультети були відкриті лише при Київському й Харківському університетах [385]. В Одеському й Дніпропетровському університетах романо-германські відділення не відкривалися ні спочатку, ні пізніше в довоєнні роки [160, с. 69]. Відомо лише, що в університетах на кафедрах класичних мов була запланована на 1933/34 н.р. підготовка фахівців з латинської та грецької мо-

ви для викладання цих мов у вищій школі [732, арк. 1].

Для підготовки висококваліфікованих філологів радянські університети включили у свої плани нові курси, які формували мистецьку ідеологію ("Історія мистецтв"), підносили науково-теоретичний рівень літературної освіти ("Теорія літератури"), поглиблювали фахову літературознавчу освіту в галузі мистецтва ("Історія театру й драматургії"), інтерпретували методологічні проблеми в галузі мовознавства ("Методологія мовознавства") [732, арк. 1]. З метою формування в студентів навичок науково-дослідної праці вводилися фахові семінари і спеціальні факультативні курси [734, арк. 57-58]. Отже, увесь зміст університетського навчання, продовжуючи взятий з початку 30-х років у середній і вищій школі курс на знанняву освітню парадигму, був спрямований переважно на літературознавчу і мовознавчу підготовку фахівця-теоретика, формування його наукових інтересів, знань і умінь. Частка годин на педагогічний цикл (272 години на II, III і IV курсах з-поміж 7200 годин усього навчального курсу) і педагогічну практику в школах різного типу (200 годин на IV курсі) була занадто незначною, щоб розглядати університети як основну форму професійної підготовки вчителів ІМ для потреб середньої освітньої ланки. Правда, архівних матеріалів Харківського університету дізнаємося, що в 1936/37 н.р. пасивною педагогічною практикою в I семестрі були охоплені студенти I і II курсів (по 42 год), проте це не могло внести суттєвих змін у загальну картину [858, арк. 1-9].

Подальший **розвиток організаційної структури** системи професійно-педагогічної лінгвістичної освіти пішов дещо іншим шляхом, аніж це було попередньо передбачено 5-річним планом. У зв'язку з розгортанням у другій п'ятирічці мережі 10-річної школи та потребою у більш чіткому визначенні профілю та системи підготовки великої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів постановою Колегії НКО УСРР "Про систему готування педагогічних кадрів і мережу педзакладів на 1933-34 навчальний рік" (27 липня 1933 р.) на педагогічні технікуми покладалося завдання підготовки вчителів для молодшого концентру політехнічної школи (де іноземні мови не викладалися). Підготовка ж викладачів основ наук для II і III концентрів переносилася на педагогічні інститути [403]. А згідно наказу

НКО УСРР "Про систему педагогічної освіти та сітку педагогічних інститутів в УСРР з 1935-36 учбового року" (4 червня 1935 р.), в Україні встановлювалося два типи вищих педагогічних закладів: 4-річні педагогічні інститути для підготовки викладачів з основ наук для середньої школи та 2-річні вчительські інститути для підготовки вчителів неповної середньої школи [404].

У зв'язку з реорганізацією педагогічних навчальних закладів відбулося злиття й укрупнення педагогічних технікумів, частина з них була приєднана до інститутів. У ході реорганізацій лінгвістичні педагогічні технікуми поступово зникли з освітньої карти України, починаючи з 1935 р. згадки про них відсутні. Харківський технікум сходознавства за наказом Наркомосу було ліквідовано в лютому 1934 р. [861, арк. 57]. До речі, в сусідній РРФСР, навпаки, у зв'язку з випущеною в 1935 р. постановою Раднаркому про стан викладання іноземних мов, було тільки розпочато відкриття відділень іноземних мов при педагогічних технікумах. А в 1936/37 н.р. на базі цих відділень повинні були бути створені іншомовні педагогічні технікуми [213]. Крім того, там діяли два вищі навчальні заклади, де готували викладачів іноземних мов – Московський інститут іноземних (нових) мов і Педагогічний інститут ім. Герцена в Ленінграді.

На зміну лінгвістичним педагогічним технікумам в Україні з другої половини 30-х років прийшли інші навчальні заклади, зорієнтовані на підготовку викладачів іноземних мов для II і III ступенів шкіл-десятирічок та шкіл-семирічок. Так, переведений до Харкова в 1935 р. УІЛО було перетворено у **Харківський педагогічний інститут іноземних мов** з трьома факультетами: німецької, англійської і французької мов. У 1936 році при ньому було організовано **Харківський учительський інститут іноземних мов** для підготовки вчителів V-VII класів. У Дніпропетровську, де свого часу діяв лінгвістичний технікум, у другій половині 30-х років також відкрився педагогічний інститут іноземних мов. За постановою ЦК КП(б)У "Про реорганізацію національних шкіл в Україні" (10 квітня 1938 р.), у результаті реорганізації Одеського німецького педагогічного інституту було утворено Одеський інститут іноземних мов [303, с. 236-237.]. У цілому поява педагогічних інститутів ІМ, за результатами підсумку історії вищої школи УРСР за

50 років, була відзначена як новий крок у розвитку системи вузів Наркомосу України [63, с. 175]. Діяльність нових навчальних закладів для підготовки вчителів ІМ була одразу взята під контроль Міністерством вищої освіти СРСР, яке централізовано затверджувало й поширювало відповідні навчальні плани. Про певні зміни у змісті професійної підготовки у стінах інститутів ІМ маємо нагоду довідатися з введених у 1935/36 н. р. навчальних планів педагогічних та учительських інститутів, дійсних як для РСФРР, так і для національних педінститутів, де окремо містився навчальний план для спеціальності "Німецька, французька та англійська мови" (табл. 4.5) [500].

У наведеному навчальному плані повною мірою відобразилися **загальні тенденції** розвитку системи вищої педагогічної освіти. Насамперед помітним є скорочення циклу суспільно-економічних та історичних дисциплін як за обсягом годин, так і за переліком предметів (з 9 до 5) та їх сконцентрованість навколо ідеологічно "витриманих" навчальних курсів, зокрема, відсутність серед них тих навчальних курсів, котрі дозволяли оцінювати побудову нового суспільства в контексті національної й історико-економічної різноманітності світу (наприклад, "Нацпитання", "Економгеографія Заходу", "Історія класової боротьби на Заході"). Натомість з'явився курс історії ВКП(б). З одного боку, вдалим обґрунтуванням для відмови від цих предметів був проголошений ще в 1932 році курс на ліквідацію багатопредметності. З іншого боку, відбувалося зміцнення ідеологічної платформи, на якій формувався світогляд майбутнього педагога. Роком пізніше, у постанові "Про роботу вищих учбових закладів і про керівництво вищою освітою" (23 червня 1936 р.), буде чітко сформульована відповідна директивна установка "повсякденно дбати про всебічне виховання студента як зразкового політичною свідомістю, культурністю і дисциплінованістю радянського громадянина" [203, с. 696]. Крім того, зі змісту вищої педагогічної освіти зникли навчальні курси політехнічного характеру: "Нарис історії техніки", "Основи соцвиробництва" – як наслідок згорання політики політехнізації освіти й формування трудових навичок на користь підготовки вузького спеціаліста з орієнтацією на засвоєння наукових знань, відповідних певному роду занять.

Таблиця 4.5

Навчальний план факультету іноземних мов (1935 р.)
Спеціальності: німецька, французька й англійська мови

Дисципліни	I курс		II курс		III курс		IV курс		Разом
	I сем.	II сем.	I сем.	II сем.	I сем.	II сем.	I сем.	II сем.	
1. Діамат та істмат	-	-	38	42	-	-	-	-	82
2. Історія ВКП(б)	-	-	-	-	57	-	-	-	57
3. Ленінізм	-	-	-	-	-	48	-	-	48
4. Політекономія	38	48	-	-	-	-	-	-	86
5. Загальна історія	-	-	76	44	-	-	-	-	120
6. Педагогічний цикл:									
а) психологія	38	-	-	-	-	-	-	-	38
б) педологія	-	48	-	-	-	-	-	-	48
в) педагогіка й історія педагогіки	-	-	38	88	38	48	-	-	212
г) шкільна гігієна (включена в курс педагогіки)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Російська мова	76	-	-	-	-	-	-	-	76
8. Загальне мовознавство	-	72	-	-	-	-	-	-	72
9. Фонетика ІМ	76	48	76	44	-	-	-	-	244
10. Граматика ІМ	76	96	76	44	-	-	-	-	292
11. Лексикологія й стилістика	-	-	-	-	76	24	76	33	209
12. Історія іноземної мови	-	-	-	-	-	-	38	44	82
13. Практикум з ІМ	152	192	152	88	114	48	76	48	870
14. Спеціальний переклад	-	-	-	-	-	-	-	66	66
15. Всесвітня література	-	-	-	-	38	72	-	-	110
16. Література мови, що вивчається	-	-	38	44	38	72	38	72	302
17. Російська література	-	-	-	-	-	96	-	-	96
18. Країна мови, що вивчається	-	-	-	-	-	-	38	44	82
19. Методика викладання	-	-	-	-	38	48	-	-	86
20. Військова справа	38	48	38	58	-	-	-	-	182
21. Фізкультура	19	24	19	42	19	24	19	22	188
22. Підприємство	48		48		130		82		308
Всього	1137		1095		1028		696		3956
1. Керівництво підприємством	-		24		86		218		328
2. Факультативні заняття	86		82		156		156		480
3. Заліки та державні іспити	120		120		120		180		540
4. Консультації	90		90		90		90		360

З цієї ж причини з обов'язкових видів практики зник політехнічний практикум.

Посилення зв'язку педагогічної теорії й шкільної практики в плані підготовки вчителя досягалося завдяки прив'язуванню останньої до психолого-педагогічних дисциплін, що вивчалися. Загальнопедагогічна практика розпочиналася вже не з II-го, як у попередній період, а з I-го курсу. На I та II курсах протягом приблизно 10 днів на кожному курсі студенти спостерігали за шкільним навчальним процесом у зв'язку з вивченням психології, педології й педагогіки. На III курсі (II курсі в учительських інститутах) розпочиналася активна практика – студенти проводили пробні уроки з наступним розбором цих уроків під керівництвом методиста. На IV курсі вводилася раніше відсутня так звана "стажерська" практика під керівництвом методиста, що проходила безперервно (2 год на тиждень) протягом усього навчального року [500, с. 5].

У руслі тенденції до звуження спеціалізації професійної освіти у розподілі змістових циклів підготовки викладача ІМ відбулося суттєве *підвищення питомої ваги спеціальних навчальних дисциплін*: частка фахових дисциплін разом з педагогічними зросла з 50-60% до 70-75%. Відбулося "укрупнення" предметів фахового й педагогічного циклу.

Педагогічний цикл набув менш подрібненого вигляду. Порядок вивчення психолого-педагогічних курсів, як підкреслювалося у пояснювальній записці до навчального плану 1935 р., обумовлювався їх "навчальною послідовністю й взаємним зв'язком" [500, с. 4]. Тому можемо зробити висновок, що навчально доцільною на той момент рахувалася послідовність, при якій спершу студенти знайомилися з психологією, потім – з педологією, затим – з теорією та історією педагогіки і шкільною гігієною.

У цьому зв'язку звернемо увагу на той факт, що в середині 30-х років загальнопедагогічна підготовка вчителів все ще знаходилася під впливом педологічних ідей. Проте відома постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. "Про педологічні перекручення в системі наркомосів" пройшла "гільйотиною пролетарської диктатури" по педологічній теорії навчання і виховання дітей і зобов'язала "зліквідувати" ланку педологів у школах, вилучити педологічні підручники, розкритикувати

в пресі всі видані на той час теоретичні книги педологів і головне – "відновити повністю в правах педагогіку й педагогів" [390]. Таким чином, педологічні навчальні курси були виключені з навчальних планів. Усі наступні заходи, здійснені на виконання цієї постанови, на кілька десятиліть перетворили педагогіку й психологію на описові, емпіричні науки [480, с. 44].

Ще однією виразною тенденцією розвитку професійної підготовки вчителя ІМ, відображеною у навчальному плані 1935 р., стало *збільшення в ньому часу на практичні заняття*. Це стало однією з його головних цілей. Наприклад, виключно в лекційному режимі читалися лише курси загального мовознавства, всесвітньої й російської літератури, загальної історії та психолого-педагогічні дисципліни (крім 50% годин педагогіки у 2-му семестрі II курсу, які відводилися на просемінарські заняття з дидактичних питань). Решта курсів містили практичні заняття.

При розгляді змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови, згідно нового плану, не можна обійти увагою цілий ряд змін, які збереглися й донині. Серед тих інновацій, які, з погляду їх життєвості у наступні періоди розвитку системи підготовки вчителя ІМ, перетворилися у тенденції, слід відзначити наступні:

- 1) поділ усього практичного курсу вивчення іноземної мови на окремі аспекти: фонетику, граматику, практику мовлення;
- 2) вперше (!) виділення як окремих навчальних курсів лексикології та стилістики;
- 3) запровадження окремого навчального предмета "Країна, мова якої вивчається" (а не просто географія чи економіка цієї країни, як це було до того).

Слід зауважити, що в даному навчальному плані, як слідує з примітки до нього, всі предмети фахового циклу, крім російської мови, загального мовознавства, російської і всесвітньої літератури мали викладатися мовою, що вивчалася. Наголошувалося також на важливості використання у практиці навчальної роботи такої форми самостійної дослідницької діяльності студентів, як написання рефератів з окремих проблем теорії й практики їх спеціальності.

Суттєвою зміною у фаховій підготовці стало виключення з неї обов'язкової другої (додаткової) іноземної мови, вивчення якої допускалося лише як факультативної дисципліни. Натомість зросла сумарна кількість годин на різні аспекти ово-

лодіння однією мовою. При цьому певна їх частина відводилася на лекції з фонетики, граматики, лексикології й стилістики, історії мови. У межах практичного курсу (практикуму) іноземної мови години за видами діяльності розподілялися так: читання – 129 год на I курсі, 90 год на II, 12 год. на III курсі; усна практика – 150 год на I курсі, 100 год на II, 100 год на III, 74 на IV курсі; письмова практика – 65 год на I курсі, 50 год на II, 50 год на III, 50 год на IV курсі.

З фахової підготовки іншомовних філологів була видалена латинська мова, яка викладалася свого часу в ІНО, потім випала з практики ДКЧМ і знову була відновлена у навчальному плані УІЛО. Як результат політичної самоізоляції радянської держави, зникла з навчального обігу міжнародна мова есперанто. З теоретичної мовознавчої підготовки була усунена надмірна подрібненість навчальних курсів – усі вони були об'єднані в один курс загального мовознавства, котрим теоретична підготовка розпочиналася. А закінчувалася вона курсом історії мови, що містив лекційні (60 год) та практичні (22 год) заняття.

Традиційно значна частина часу відводилася на літературознавчу підготовку, що свідчило про посилення ролі літературних зразків у вивченні мови: у примітці до навчального плану говорилося, що до курсу "Література мови, що вивчається" включається інтерпретація текстів літературно-художніх творів даною мовою. Причому з 302 годин, відведених на цей курс, лекції займали лише 130 годин, а решта – практичні заняття [500, с. 31].

Право на викладання з присвоєнням кваліфікації викладача середньої школи надавалося випускникам педінститутів на підставі оцінок успішності державних іспитів і заліків, педпрактики та інших даних. Державні іспити за спеціальністю "Німецька, французька й англійська мови" встановлювалися з предметів: 1) фахова мова (граматика, фонетика, лексикологія, стилістика й практикум), 2) історія мови, 3) література мови, що вивчається, 4) педагогіка [500, с.31].

Цінним помічником у вирішенні багатьох професійних проблем у галузі викладання ІМ став у той час *перший професійний журнал для іншомовних філологів* – "Иностранный язык в школе". В Україні питання про організацію друкованого журналу з редакційним центром в УІЛО з метою "марксистсько-ленінського ви-

світлення теоретичних і практичних питань, пов'язаних з викладанням чужоземних мов та перекладами", для підвищення методичного, фахового, мовознавчого рівнів іншомовних філологів неодноразово ставилося з самого початку розбудови системи лінгвістичної освіти [718, арк. 75зв., 106; 714, арк. 146]. Проте практично ідея видання такого професійного часопису була реалізована в Москві в 1934 році, коли побачили світ перші два числа журналу "Иностранный язык в школе".

Перші ж статті, розміщені в журналі, були присвячені, насамперед, розгляду найактуальніших питань методики навчання іноземних мов, володіння якими складало основу професійної діяльності вчителя: стану викладання іноземних мов у середній школі (Н. Мамуна), взаємозв'язків рідної й іноземної мови (Л. Щерба), планування занять з іноземної мови (О. Москальська, А. Любарська), застосування перекладу в середній школі (А. Любарська), видів письмових робіт з мови (О. Буштуева), зразків уроків (М. Бергман), методики навчання іноземної мови Г. Пальмера (І. Грузинська), чинних підручників іноземної мови тощо.

Значну допомогу в лінгвістичній підготовці вчителя надавали матеріали провідних радянських лінгвістів В. Аракіна з історії англійської орфографії та лексикографії, А. Куніна з питань використання ідіоматики та архаїзмів у сучасній англійській мові, А. Погоділова про історичні основи морфології сучасної англійської мови. Суттєву частку методичної підготовки у педагогічних лінгвістичних закладах складало знайомство зі щойно надрукованими підручниками і навчальними матеріалами. Цьому сприяв розділ критики і бібліографії журналу, який містив дуже потрібний для молодого і досвідченого вчителя іноземної мови аналіз шкільних і вузівських підручників.

Перші числа журналу ще містили розділ "Зарубіжна методика", що інформував читачів про досягненнями зарубіжної методики і лінгвістики, зарубіжні підручники (Г. Пальмера, М. Уеста, Бейсік Інгліш). Проте після відомої постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. про педологію з більшовицькою непримиренністю розпочалася боротьба проти некритичного перенесення зарубіжних "антимарксистських" учень на радянський ґрунт. Розпочалася критика ідей навчання усного мовлення Г.Пальмера. Використання відомої методики навчання читання М.Уеста

також ускладнювалося через неможливість використовувати його тексти з ідеологічних міркувань, як пояснює О. Миролубов [244, с. 169]. Це, відповідно, стимулювало проведення власних методичних експериментів радянськими педагогами, перший з яких стосувався навчання вимови (О. Городецька і З. Цветкова).

Цілий ряд раніше надрукованих всесоюзними видавництвами статей і книг були звинувачені в тому, що вони спираються на педологічні засади. Такими, що містять "вульгаризаторський, схематичний підхід до педагогічних проблем, який, без сумніву, корениться в педологічній псевдонауковій методології" були оголошені підручники з методики викладання англійської і французької мов І. Грузинської (1933) та А. Любарської (1934), за якими ці курси читалися майбутнім викладачам іноземних мов [153, с. 8]. Тим не менше, ці підручники (за відсутністю інших) і надалі залишалися в навчальному обігу.

Незважаючи на те, що серед матеріалів журналу до кінця 30-х років так і не з'явилося спеціального розділу, присвяченого питанням професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищих навчальних закладах, проте опосередковано, через зміст надрукованих у ньому матеріалів, журнал відіграв важливу роль у раціоналізації педагогічної діяльності майбутнього вчителя, науковому обґрунтуванні таких явищ у методиці й дидактиці, які ще недостатньо усвідомлювалися, або не піддавалися належному аналізу в навчальних інститутських курсах. У цьому можна переконатися з відгуків українських читачів журналу (викладачів ІМ та студентів) на статті, опубліковані в ньому [420].

У діяльності навчальних закладів професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ в Україні у другій половині 30-х років продовжувалася практика використання робітфаків для підготовки абітурієнтів до навчання у вишах. Докваліфікація вже працюючих вчителів ІМ без відриву від виробництва здійснювалася завдяки заочній формі навчання за тими ж програмами і навчально-методичним матеріалами, що й для денної форми навчання.

Найбільш важливими заходами, котрі посприяли покращенню навчально-методичного забезпечення професійної підготовки викладачів ІМ, стало *створення стабільних програм і підручників з іноземних мов, випуск методичних збірників з*

іноземних мов на допомогу педагогам, забезпечення навчальною літературою (яка, втім, видавалася головним чином у Москві й Ленінграді). Крім уже згаданих підручників з методики англійської і французької мови І. Грузинської (1933) та А. Любарської (1934), у 1934 р. вийшли друком два підручника з методики навчання німецької мови: В. Александера (1934) та Г. Гольдштейн і М. Розенберга (1938). З другої половини 30-х років видавництвом Учпедгиз починають випускатися нові підручники й книги в галузі лінгвістики: англословний підручник "Вступ до англійської фонетики" (О. Трахтеров, 1934), та російськомовні "Історія англійської мови" (Б. Ільїш, 1935), "Питання німецької граматики в історичному освітленні" (В. Жирмунський, 1935), "Основи німецької вимови" (О. Ніконова, 1938), "Наукова граMATика німецької мови" (Л. Зіндер, Т. Сокольська, 1938), "Хрестоматія для перекладів з латинської мови на російську" та "ГраMATика латинської мови" (С. Соболевський, 1938), "Підручнк латинської мови" (Я. Боровський, О. Болдирєв, 1939) та інші.

Проте у постанові РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 23 червня 1936 р. "Про роботу вищих учбових закладів і про керівництво вищою школою" відзначалося, що стан підготовки кадрів у вищій школі все ще лишався незадовільним. В організації навчальної роботи наголошувалося на необхідності повністю позбавитися від названого недоцільним ще в постанові 1932 р. бригадно-лабораторного методу. Встановлювалися такі форми навчальної роботи, як: а) лекції, б) практичні заняття в лабораторіях, кабінетах тощо, в) виробнича практика [203, арк. 700]. Вводився постійний навчальний розклад, який передбачав безперервність навчального процесу. Обмежувалася кількість навчальних дисциплін у семестрі. Зростала роль самостійної роботи студентів у читальних залах, бібліотеках, лабораторіях, кабінетах або вдома з наданням їм консультацій з боку викладачів. Скасовувалася практика поточного обліку успішності студентів, натомість єдиним критерієм успішності встановлювалися іспити (з лекційних курсів) та заліки (з практичних занять), які мали складатися по закінченню певного курсу. Вводилися такі ступені оцінки успішності, як "незадовільно", "задовільно", "відмінно". Замість існуючого положення про обов'язкові для студентів останніх курсів дипломні роботи у нете-

хнічних вишах вводилися державні іспити. В усіх вищих навчальних закладах запроваджувався єдиний студентський квиток і залікова книжка ("матрикул"), куди заносилися всі предмети, обов'язкові для проходження, і записи про складання іспитів і заліків. Серед інших нововведень – встановлення двох ступенів дипломів про закінчення вищих навчальних закладів.

Відзначимо також *відкриття* у Харківському педагогічному інституті ІМ кафебри методики (точну дату встановити не вдалося), що стало вагомим чинником покращення підготовки педагогічних кадрів з іноземних мов і засвідчило недалеку перспективу набуття методикою навчання іноземних мов усіх ознак повноцінної наукової галузі й власного наукового апарату [827, арк.2 зв.].

Новими директивами щодо вищої школи посилювалося керівництво виробничою практикою і висувалися нові вимоги до її проведення. Зокрема, встановлювалося, що: а) студенти протягом виробничої практики виконують повністю весь цикл основних робіт за спеціальністю (для педагогічних спеціальностей це слід розуміти як проведення всіх уроків й позаурочних заходів за планом школи); б) йдуть на практику групами, а не по одиночно, під керівництвом спеціально виділених викладачів вищого навчального закладу; в) за вишами повинні закріплюватися на 4-5 років найбільш устатковані і добре організовані підприємства (для педагогічних вишів – базові школи); г) на виробничу практику двох старших курсів у нових навчальних планах мало відводиться (як і за попередньою постановою 1932 р.) від 30 до 40 відсотків часу [203, с. 702].

Оскільки план збільшення в Україні протягом другої 5-річки кількості навчальних закладів для професійної підготовки педагогів-іноземних філологів залишився невиконаним, останній рік п'ятирічного плану вивив велику нестачу викладачів ІМ і змусив до прийняття негайних заходів для забезпечення шкіл викладачами, особливо з англійської та французької мов. Було вирішено з цією метою знову скористатися курсами іноземних мов, як це мало місце в 20-х роках.

За наказом наркома освіти УРСР В. Затонського від 28 березня 1937 р. для усіх слухачів курсів іноземних мов випускного року навчання, які мали освіту не нижчу середньої і бажали викладати в школі, організовувалося спеціальне 3-х місячне до-

даткове вивчення відповідної іноземної мови та методики її викладання, яке завершувалося державними іспитами з фахової мови в обсязі знань за учительський інститут ІМ та з методики викладання мов [384]. Постановою РНК УРСР від 13 квітня 1937 р. за державними курсами ІМ була закріплена функція підготовки викладачів іІМ у 5-7 класах неповних середніх і середніх шкіл, гуртках, установах і підприємствах та вчителів індивідуального навчання.

До викладання у школах допускалися лише особи, що закінчили повний цикл трирічних курсів. Про зміст отримуваної на курсах педагогічної освіти говорить типовий навчальний план, поданий у прийнятому в 1939 р. Положенні про державні курси іноземних мов [365]. Протягом І-го року навчання слухачі вивчали історію ВКП(б), українську й російську мови, іноземну мову. На ІІ-му році – іноземну мову, методику перекладу, економгеографію країни, мова якої вивчається. На ІІІ-му – іноземну мову, літературу країни, мова якої вивчається, педагогіку, методику викладання іноземної мови і проходили дуже невелику педагогічну практику (30 год) [365, с. 10]. Право на викладання у школі після закінчення курсів надавалося лише на 3 наступні роки, з зобов'язанням протягом цього часу закінчити заочно педагогічний інститут ІМ.

Знайомство з планом переконує, що ці заходи були вимушеними, оскільки за своїм змістом і обсягом підготовка на курсах значно поступалася педагогічним інститутам іноземних мов. Проте в умовах нестачі потрібних викладачів та ускладнення через це виконання постанови ЦК ВКП(б) (1932) про обов'язкове забезпечення знання однієї іноземної мови кожним випускником середньої школи державні курси іноземних мов виявилися швидкою і (що, можливо, зіграло не останню роль в прийнятті такого рішення) фінансово необтяжливою для держави формою навчального закладу, бо перші два роки навчання на курсах проходили на умовах самооплати і тільки третій курс переводився на місцевий бюджет.

Наступний крок у збільшенні кількості підготовлених викладачів ІМ, зроблений у 1940 р., засвідчив таке загострення проблеми нестачі цих педагогічних кадрів, яке межувало з вирішенням кількісного питання за рахунок якісного. Мається на увазі організація з 1940 року вже навіть не 3-х річних, а 2-х річних курсів іно-

земних мов (німецької, англійської і французької) при деяких педагогічних інститутах республіки. Причому до цих курсів приймалися вже не тільки особи, що знали іноземну мову в обсязі програми середньої школи, але й ті, хто просто "практично володів" іноземною мовою. План набору на 1940 р. становив 810 осіб: по 180 для Харківського та Дніпропетровського педагогічних інститутів ІМ, 90 для Одеського педагогічного інституту ІМ, 210 для Київського, 90 для Ніжинського та 60 для Полтавського педагогічних інститутів [380].

Залучення 3-річних та 2-річних державних курсів ІМ до підготовки викладачів спонукало збільшити термін навчання в учительському інституті ІМ. З метою покращення підготовки вчителів ІМ для неповної середньої школи існуючі на Україні дворічні учительські інститути (Харківський і факультет іноземних мов при Кременчуцькому учительському інституті) мали бути реорганізовані у трирічні, починаючи з 1940-41 навчального року [392; 393].

Таким чином, після надання іноземним мовами статусу обов'язкової шкільної навчальної дисципліни (1932) професійна підготовка вчителя ІМ набула потужного імпульсу для розвитку **в напрямі** подальшої розробки змісту й процесу професійно-педагогічної іншомовної освіти. У змістовому плані головним напрямом діяльності новостворених закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти стало подальше уточнення змісту усіх складових підготовки (суспільно-політичної, загальнопедагогічної, фахової, шкільної практики), навчально-методичн забезпечення. У процесуальному плані відбувався перехід від навчальних форм колективної співпраці (бригадно-лабораторний метод) до лекційно-семінарської аудиторної та індивідуальної самостійної позааудиторної роботи в умовах повернення до заневої освітньої парадигми. Продовжувався розвиток організаційної структури системи професійно-педагогічної лінгвістичної освіти: розпочалася робота перших спеціалізованих закладів підготовки вчителів ІМ (а не вчителів і перекладачів, як до цього) — педагогічного і учительського інститутів іноземних мов).

Серед **головних тенденцій** розвитку системи професійної підготовки вчителя ІМ з 1932 р. можна виділити:

- організаційні: введення заочної і вечірньої форм навчання; участь у підготовці педагогічних та культурно-масових кадрів для шкіл національних меншин; відкриття першої кафедри методики навчання ІМ (у Харківському педагогічному інституті ІМ); більш збалансоване поєднання іншомовної і професійно-педагогічної підготовки у педагогічному й і учительському інституті іноземної мови; введення в обіг першого професійного журналу для вчителів ІМ;

- змістові: звуження спеціалізації професійної освіти; скорочення циклу суспільно-економічних та історичних дисциплін як за обсягом годин, так і за переліком предметів; видалення зі змісту вищої педагогічної освіти навчальних курсів політехнічного характеру; подолання подрібненості складу педагогічного циклу підготовки; підвищення питомої ваги спеціальних навчальних дисциплін; посилення зв'язку педагогічної теорії і шкільної практики; удосконалення змісту фахової підготовки за рахунок введення аспектного вивчення мови, запровадження нових навчальних курсів (лексикології, стилістики, країнознавства); поглиблення теоретичної підготовки з різних мовних аспектів за рахунок введення лекцій з фонетики, лексики, граматики; створення стабільних програм і підручників з іноземних мов; випуск перших методичних збірників, навчальної літератури з іноземних мов на допомогу педагогам;

- процесуальні: збільшення навчального часу на практичні заняття; посилення керівництва педагогічною практикою; введення елементу дослідницької роботи (під час педагогічної практики, написання дипломних робіт, рефератів).

Висновки до четвертого розділу

1. У результаті аналізу досліджуваного періоду маємо змогу стверджувати, що на початку 1930-х років іншомовна професійно-педагогічна освіта вперше отримала напрям на створення багатокомпонентної й структурованої системи, в якій чітко простежувалося відокремлення професійно-педагогічного оволодіння іноземними мовами від загальноосвітнього та професійно спрямованого вивчення мов. У змісті професійно-педагогічної іншомовної освіти почали окреслюватися певні специфічні риси та тенденції.

2. Проведене порівняння діяльності перших утворених у складі цієї системи закладів професійної іншомовної освіти (інституту лінгвістики й лінгвістичних технікумів) з попередніми освітніми формами (ІНО, курси чужоземних мов) дає підстави говорити про початок серйозної розробки змістових і процесуальних аспектів професійно-педагогічної підготовки вчителя ІМ в умовах спеціалізованих педагогічних навчальних закладів. Відзначені такі факти, як поява перших типових планів професійної підготовки вчителів ІМ в лінгвістичному інституті й технікумах; залучення цих закладів до поповнення викладацького складу шкіл для національних меншин; початок випуску в Україні підручників для вивчення ІМ.

3. Порівняння цих закладів між собою вказує на існуючу між ними схожість і відмінності. Схожими є загальні тенденції у розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів: її ідеологізація ("партизація"), політехнізація, педагогізація; відкритість змісту підготовки до найновіших досягнень вітчизняної й зарубіжної науки; зміцнення практичної підготовленості майбутніх учителів завдяки систематизації різних видів практик у ході неперервної виробничо-педагогічної практики і підвищення наукового рівня методичної озброєності студентів.

Разом з тим, лінгвістичний інститут мав більш відчутний ухил у літературно-філологічну підготовку, давав суттєвішу теоретичну базу з мовознавчих предметів, основ матеріалістичної лінгвістики, історії мови та літератури, передбачав вивчення двох мов – фахової і додаткової, пропонував факультативні дисципліни. Лінгвістичні технікуми були більш педагогічними за своїм спрямуванням, більше зосереджувалися на питаннях організації педагогічного процесу, комуністичного виховання дітей, клубної та позашкільної роботи. Обов'язковою для вивчення була одна мова.

4. У підготовці майбутніх учителів ІМ до практичної викладацької роботи протягом першої половини 30-х рр. ХХ ст. відзначені такі позитивні явища, як їх ознайомлення на практичних заняттях з чинними підручниками і навчальними посібниками для середньої і вищої школи з ІМ та їх розбір; обговорення результатів спостережної практики та підготовки і проведення пробних занять; включення до переліку рекомендованої для опрацювання літератури щойно виданих книг та

статей радянських учених, праць зарубіжних філологів і методистів, підручників авторів різних методичних напрямів, відомих в історії навчання іноземних мов; введення елементу дослідницької роботи при опрацюванні студентами тем курсу методики.

5. Виявлено, що розвиток форм професійної освіти вчителя ІМ у другій половині 30-х рр. мав своїм результатом появу нової організаційної форми такої освіти – педагогічних та учительських інститутів іноземних мов, головними особливостями діяльності яких, порівняно з їх попередниками, стали тенденції до посилення педагогічної спрямованості професійної підготовки (взято курс на підготовку саме педагогів, а не педагогів і перекладачів, як в УІЛО), підвищення рівня професійно-педагогічної кваліфікації (не середній, як у лінгвістичних технікумах, а вищий). Утворені романо-германські відділення при відкритих в Україні університетах (1933), хоча й отримали завдання готувати вчителів для шкіл III ступеня, проте це завдання не було їх першочерговою метою, а лише супроводжувало наукову підготовку спеціаліста-філолога.

6. Проведене дослідження показало, що посилення тоталітарного тиску в другій половині 30-х рр. минулого століття внесло у розвиток професійно-педагогічної освіти певні негативні явища які вступали в суперечність з загальною тенденцією до її покращення, такі як регламентація освітньої сфери партійними і державними постановами, ідеологічні "чистки", активна політизація змісту освіти, посилення авторитаризму у викладанні, звуження обсягу професійної підготовки (у педагогічних інститутах ІМ – це скорочення кількості мов, що вивчалися: видалення з основного курсу другої ІМ, латини, мови есперанто). Попри ці явища, у професійну підготовку вчителя ІМ було запроваджено цілу низку інновацій, які виявилися життєвими у наступні періоди розвитку системи підготовки, а саме: аспектизація практичного курсу вивчення мови і виділення годин на теоретичну підготовку з фонетики й граматики, поява нових навчальних дисциплін (лексикології, стилістики, країнознавчого курсу), збільшення кількості практичних занять з загальнопедагогічних і спеціальних предметів, введення викладання фахових дисциплін іноземною мовою; зростання ролі й розширення діапазону самостійної і дослідницької роботи студен-

тів (крім методики, ще й зі спеціальних дисциплін); початок централізованої розробки єдиних для усього Радянського Союзу підручників і навчальних посібників для підготовки вчителя ІМ з фаху.

7. Дослідження засвідчило, що реалізація намірів забезпечити знанням однієї іноземної мови кожного випускника середньої школи досить суттєво гальмувала-ся нестачею відповідних педагогічних кадрів, особливо в другій половині 30-х років. Виникнення цієї суперечності можна пов'язати як із суспільно-політичними причинами (застережливе ставлення до осіб, що володіють іноземними мовами, в умовах наростаючої закритості радянського суспільства; посилення атмосфери страху й підозри до "ідеологічно ворожих чужих елементів" тощо), так і з прорахунками в плануванні розвитку освітньої сфери. Способи розв'язання проблеми не через відкриття нових повноцінних закладів вищої професійної іншомовної освіти (наприклад, інститутів ІМ), а через тимчасові заходи на кшталт додаткової короткотермінової підготовки слухачів курсів іноземних мов говорять про готовність держави пожертвувати якістю професійної кваліфікації майбутніх учителів на користь формального вирішення кількісної сторони проблеми.

Матеріали, вміщені в четвертому розділі, представлено у кількох публікаціях автора [246; 259; 263; 273; 275; 276; 279; 282; 285]

РОЗДІЛ 5.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНИХ ОЗНАК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (1941 – 1964 рр.)

5.1. Основні тенденції у підготовці вчителів іноземних мов в умовах Великої Вітчизняної війни та у повоєнний період

У зв'язку з початком другої світової війни, яка у швидкому часі охопила всю територію України, позитивні зміни у кількісному і якісному розвитку системи професійної підготовки викладачів ІМ призупинилися. З причин дуже коротких термінів і технічної складності евакуація усіх вищих навчальних закладів за межі України виявилася неможливою. В опублікованих працях, в яких згадується про підготовку педагогічних кадрів в евакуйованих вищих школах, мають місце суперечливі відомості про такі навчальні заклади [50, с. 238-239; 52, с. 13-15; 63, с. 290; 84, с. 170-171; 93, с. 6; 230, с. 92-93; 301, с. 135; 310, с. 12; 324, с. 154-155].

Виявлені нами дані, зокрема, лист заступника голови РНК УРСР В. Старченка до заступників голови РНК СРСР В. Молотова та Р. Землячки від 30 грудня 1942 р., засвідчують, що з Української РСР на території різних союзних республік були евакуйовані загалом 18 вузів, підпорядкованих республіканським наркоматам, з них 5 – Наркомосу [643, арк. 100-101]. Серед діючих в евакуації закладів НКО УРСР був і Харківський педінститут іноземних мов імені Н.К.Крупської (це ім'я було присвоєне йому на початку 1941 р.), переведений до м. Маркштадт (тогочасна Німецька АРСР, нині Саратовська область) [643, арк. 13; 738, арк. 86-87]. Дніпропетровський і Одеський педагогічні інститути ІМ та Харківський учительський інститут ІМ офіційно тимчасово припинили свою роботу [643, арк. 20-25].

У здійснених раніше в Україні історико-педагогічних дослідженнях про діяльність Харківського педагогічного інституту ІМ згадується дуже коротко, що дає підстави вважати проблему підготовки викладачів іноземних мов у цей період малодослідженою. Разом з тим його роль у підтриманні життєдіяльності усієї системи вищої освіти республіки, збереженні професорсько-викладацьких кадрів та

студентства, продовженні навчального циклу та його документуванні не піддається сумніву. Залишаючись часткою України, він, як свідчать архівні дані, готував кадри для тих областей Української РСР, де відновлювалася робота шкіл, проводив викладання українською мовою, а контингент студентів поповнювався за рахунок евакуйованого українського населення [643, арк. 47, 100-101].

Харківський педагогічний інститут іноземних мов (ХДПІМ) продовжив свою діяльність по підготовці викладачів ІМ на початку жовтня 1941 р. Попри високі позитивні оцінки проведення евакуації вищих навчальних закладів України, які частіше всього зустрічаємо в дослідженнях радянської доби, та й, очевидно, по традиції – у сучасних розвідках, звіт про навчально-виробничу й наукову діяльність ХДПІМ за 1941-1942 н.р. засвідчує протилежне. Наркомос України, говориться в ньому, не забезпечив належного керівництва і допомоги в евакуації. Навпаки, його суперечливі та запізнілі вказівки лише ускладнювали роботу [824, арк. 1-7].

Через тривалу невизначеність і відсутність чітких рішень, погану поінформованість частина студентів не змогла прибути до початку занять в інститут. З тільки-що набраних 360 першокурсників на навчання з'явилася лише третина – 120 осіб. Розпорошені викладацькі й студентські сили доводилося збирати у складних умовах відсутності приміщення для занять та житла для викладачів і студентів. Інститут приступив до роботи лише 22 грудня 1941 р. у тимчасовому приміщенні, маючи фактичний контингент студентів 122 особи (для порівняння, на 1 січня 1941 р. він становив 938 осіб), а педагогічного колективу – 25 осіб [824, арк. 1]. Не вистачало викладачів мовознавства, психології, німецької мови. У зв'язку з незначним обсягом студентів дирекція провела додатковий набір, завдяки якому було прийнято ще 90 нових осіб. Тільки на початку січня 1942 р., коли інститут отримав постійне навчальне приміщення, а педагоги й студенти були розселені по квартирах, навчальний процес дійсно розпочався.

Після злиття й укрупнення споріднених кафедр з колишніх 13 кафедр залишилося 7. Були об'єднані кафедри: 1) німецької філології й сучасної німецької мови – у кафедрі німецької мови; 2) англійської філології й сучасної англійської мови – у

кафедру англійської мови; 3) романської філології й сучасної французької мови – у кафедрі французької мови; 4) педагогіки, психології й методики – у кафедрі педагогічних наук; 5) мовознавства й літератури – у кафедрі мов і літератур; 6) основ марксизму-ленінізму й історії – у кафедрі марксизму-ленінізму; 7) кафедра військово-фізкультурної роботи. Інститут поставив собі за мету зібрати в м. Маркштадті найбільш цінні для навчального процесу кадри педагогів, що мали наукові ступені, вчені звання, навчалися в аспірантурі тощо. Таким чином, на 1 квітня 1942 р. кваліфікаційний рівень викладачів був досить високим: 9 кандидатів наук та доцентів, 9 старших викладачів, 3 викладачі, що дозволяло навіть в умовах евакуації продовжувати повноцінну професійну підготовку фахівців [825, арк. 6]. Склад студентства протягом навчального року постійно змінювався, бо частина полишала навчання, водночас з інших міст прибували колишні його студенти.

З початку 1941/42 н.р. інститут мав навчальний план, який передбачав для педагогічного відділення скорочений 3-х річний термін навчання. Навчальну програму 1941/42 н.р. довелося виконувати за 7 місяців, проте загальний стан викладання у доповідній записці про підсумки I семестру оцінювався як задовільний [825, арк. 5-6]. Зміст викладання перебудовувався з врахуванням умов військового часу – у навчанні використовувалися матеріали, що відбивали події війни. При відсутності відповідної тематики в підручниках з іноземних мов викладачі складали відповідні тексти самостійно. Студенти старших курсів активно опрацьовували антифашистську літературу. Вивчалася спеціальна військова термінологія. Тематика письмових робіт, перекладів та творів також носила воєнний характер [825, арк. 5].

Особлива увага зверталася на покращення навчання студентів I курсу іншомовної вимови, підвищення рівня грамотності з російської та української мов. Для студентів, що вчилися раніше в російських школах або вишах, організовувалися додаткові заняття з української мови. З випускниками також проводилися спеціальні заняття з української та російської мов з метою підготовки до перевірочних диктантів напередодні державних іспитів.

Дотримуючись усіх норм довоєнного часу, студенти проходили педагогічну

практику у середніх школах м. Маркштадта та на I-му курсі інституту. Студенти-практиканти прикріплювалися до окремих класів і працювали в них як учителі ІМ і як помічники класних керівників. Незважаючи на труднощі, 22 студенти випускного курсу та 2 студенти III-го курсу взимку 1942 р. успішно виконали програму практики [824, арк. 4; 825, арк. 5].

Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки відбувалося складно. З самого початку навчального процесу бракувало робочих програм з цілої низки дисциплін: військової підготовки, історії та географії Німеччини, Англії, Франції, української мови, військового перекладу тощо. У фаховій підготовці з мов суттєво відчувалася нестача навчальних підручників, посібників і особливо словників, які, зрозуміло, не могли бути евакуйовані з Харкова у повному обсязі. За станом на 1 квітня 1942 р. бібліотека інституту складалася з 2 500 томів, що надійшли з трьох джерел: були привезені з м. Харкова, куплені в м. Саратові та одержані з бібліотеки Маркштадтського педучилища [825, арк. 5 зв.]. Правда, наприкінці I-го семестру до інституту була передана бібліотека німецького педінституту з м. Енгельса, що покращило ситуацію з німецькою мовою. Проте все ще не вистачало підручників з англійської мови, художньої літератури англійською та французькою мовою, робота з якою складала важливу частину професійної підготовки.

Крім стаціонарної форми навчання, в інституті з першого року його діяльності в евакуації здійснювалася заочна підготовка, яку проходило 65 студентів на факультеті німецької мови, 28 – англійської мови та 8 – французької [824, арк. 2].

У серпні 1942 р. Всесоюзним комітетом у справах вищої школи було затверджено типовий 4-річний навчальний план для державних педагогічних інститутів та факультетів ІМ за спеціальностями "Англійська, німецька і французька мова" і кваліфікацією "викладач іноземних мов" (Додаток III.1). Аналіз навчального плану ХПІМ на 1942/43 н.р. (табл. 5.1) виявляє певні його відмінності від загальнодержавного типового плану і від одного з перших довоєнних планів педінститутів для спеціальності "Іноземна мова" (1935).

Навчальний план ХПІМ на 1942/43 н.р.

Назва дисципліни	Розподіл за семестрами		Годин			Розподіл за курсами і семестрами							
	Екза-мени	Заліки	Всього	Лекц	Лабор і практ	1с. 19т.	2с. 17т.	3с. 19 т.	4с. 17т.	5с. 19т.	6с. 13т.	7с. 15 т.	8с. 10 т.
1. Основи марксисту-ленінізму	2,4	1,3	220	140	80	4	2	4	2	-	-	-	-
2. Політекономія	6,8	7	134	96	38	-	-	-	-	2	2	2	4
3. Психологія	4	-	89	72	17	-	-	2	3	-	-	-	-
4. Педагогіка	4	3	102	80	22	-	-	4	2	-	-	-	-
5. Історія педагогіки	6	-	104	80	24	-	-	-	-	4	2	-	-
6. Військова підготовка			467		467								
а) військова справа	2	1,3,4			252	5	5	2	2				
б) військовий переклад	8	4,6			216				3	2	2	4	4
7. Всесвітня історія	1	-	114	114	-	6	-	-	-	-	-	-	-
8. Історія народів СРСР	2,4	-	140	140	-	-	3	2	3	-	-	-	-
9. Географія країни	2	-	34	27	7	-	2	-	-	-	-	-	
10. Всесвітня література	2,4	3	334	268	76	2	2	2	2	2	4	4	4
11. Основи мовознавства	2	-	72	72	-	2	2	-	-	-	-	-	-
12. Російська мова	3	2	108	70	38	-	3	3	-	-	-	-	-
13. Українська мова	2	1	110	60	50	4	2	-	-	-	-	-	-
14. Латинська мова	6	3,4,5	136	-	136	-	-	2	2	2	2	-	-
15. Методика викладання ІМ	7	6	124	84	40	-	-	-	-	2	2	4	-
16. Іноземна мова:			2445			19	18	18	14	22	21	24	24
а) практика	1-8	-	1241	-	1241	11	12	12	8	10	10	8	10
б) фонетика	1-6	2,4	318	30	288	6	4	2	2	2	2	-	-
в) граматика	4,8	6	515	100	415	2	2	4	4	4	2	6	6
г) лексикологія		8	50	30	20	-	-	-	-	-	-	2	2
д) історія мови	6	5	77	47	30	-	-	-	-	2	3	-	-
е) переклад з ІМ	-	5,7,8	262	-	148	-	-	-	2	2	2	2	2
ж) переклад з рос. Мови	-	5,7,8	262	-	148	-	-	-	2	2	2	2	2
з) стилістика	-	8	50	30	20	-	-	-	-	-	-	2	2
17. Українська література	4	-	68	68		-	-	-	-	4	-	-	-

Порівняно з планом 1935 р., у циклі суспільних дисциплін наведеного вище плану [826] помітно меншою була ідеологічна складова: відсутній курс діамату та істмату, історії ВКП(б), ленінізму (замість них – основи марксизму-ленінізму). Їх частка в обсязі всього навчального курсу в інституті зменшилася майже вдвічі. Слід думати, що умови військового часу дещо змінили акценти у змісті підготовки фахівців і вивели на перший план об'єктивно важливі для неї навчальні курси, звільнивши навчальний процес від надмірної "партизації". Натомість, що є цілком зрозумілим, була посилена військова підготовка, а до її складу було вперше введено військовий переклад. Крім того, зріс час на вивчення усіх аспектів фахової мови (практики мови, фонетики, граматики) та методику викладання мови. Більше того, володіння практичними вміннями навчити мови стає на цей момент настільки важливим чинником професійної підготовки майбутнього педагога, що методика викладання включається у навчальний план 1942 року до переліку дисциплін державного іспиту і складається разом з педагогікою.

Продовжуючи мову про державні іспити як показник пріоритетних складових професійної кваліфікації викладача іноземної мови зауважимо, що, судячи з їх переліку в плані 1942 р. (основи марксизму-ленінізму, іноземна мова, методика й педагогіка), головним для педагога вважалася ідеологічна витриманість, фахова підготовка і методично-педагогічна озброєність. Відсутність серед іспитів історії мови та літератури мови, що вивчається, а також обов'язкове вивчення лише однієї фахової мови вказує на те, що, порівняно з другою половиною 30-х років, на початку 40-х років професійна підготовка викладача ІМ у педагогічному виші звужується за рахунок зменшення її культурологічної складової. Курсу літератури мови, що вивчається, взагалі не було в навчальному плані, так само як ознайомлення з країною мови, що вивчається. Наявність факультативних дисциплін, в тому числі другої ІМ (200 год), лише створювала можливість для задоволення індивідуальних інтересів тих студентів, хто міг справитися з додатковим навчальним навантаженням.

Позитивним для загальнопедагогічного зросту фахівців-іншомовних філологів було виділення в плані теорії та історії педагогіки в окремі курси. Проте було скорочено педагогічну практику: якщо в плані 1935 р. вона розпочиналася з II курсу,

то в плані 1942 р. вона передбачалася лише в VI і VII семестрах (по 4 тижні в кожному) [826, арк. 8].

Порівняння плану ХДПІМ з типовим планом педагогічних інститутів (1942), виявляє також таку його відмінність, як наявність навчальних предметів українознавчого характеру (української мови й літератури, історії народів СРСР), що дозволяло інституту виконувати своє призначення – підготовку кадрів для Української РСР.

Попри продовження воєнних дій, плани щодо нарощення кількості підготовки кадрів майбутніх викладачів ІМ залишалися. Так, на 1942/43 н.р. план прийому студентів до ХПІМ було визначено у розмірі 180 осіб [643]. Проте на практиці контингент студентів збільшувався не так швидко. На 15 грудня 1942 р. він складався зі 125 студентів стаціонару та 60 заочників. Лише на I курсі групи були повнокомплектними, тобто включали по 15 чоловік у кожній мовній підгрупі. На старших курсах вони були зовсім маленькі – по 5-10 чоловік [825, арк. 9].

Загалом роль ХПІМ у період його діяльності в евакуації полягала не тільки у збереженні українських науково-педагогічних кадрів, але й у підтриманні неперервного циклу професійної підготовки педагогів, потреба у яких у повоєнний період відновлення народного господарства й освітньої галузі гостро зросла.

Після звільнення м. Харкова (23 березня 1943 р.) ХПІМ відновив свою роботу першим у м. Харкові – 1 вересня [829, арк. 12-19]. Одразу після повернення інституту кількість бажаючих навчатися в ньому різко збільшилася: на 1943/44 н.р. замість запланованих 180 чоловік прийняли 331 студента. Частина колишніх студентів (68 осіб) поновили своє навчання на старших курсах. Була відновлена також діяльність 3-х річного учительського інституту іноземних мов при ХПІМ. Професорсько-викладацький колектив, який до війни нараховував 140 чоловік (у тому числі 4 професори, 20 доцентів, з них 14 кандидатів наук), тепер складався з 54 осіб (включно з філіалом інституту у м. Маркштадті) – у тому числі 2 професорів і 12 доцентів, з яких 9 кандидатів наук [829, арк. 12 зв.].

Одразу розпочалося відновлення навчально-методичної бази інституту. Зросла кількість кафедр і навчальних кабінетів, що дозволило покращити контроль за якіс-

тю навчального процесу й надати допомогу студентам в роботі над навчальним матеріалом. Кабінети поповнювалися навчальними посібниками, значна частина яких виготовлялася власними силами. Проте знову виникла проблема з нестачею підручників, особливо з іноземних мов, а також словників і художньої літератури. Тому особливо велика увага у роботі кафедр інституту зверталася на індивідуальне самостійне опрацювання навчальних матеріалів. Студентам надавалися консультації з приводу того, як самостійно працювати над мовою, вчитися вимови, конспектувати тощо. Розроблялися спеціальні завдання для самостійної роботи [829, арк. 8].

Підвищувався рівень організації педпрактики. Вона проводилася в 1943/1944 н.р. у VI та VII семестрах і пройшла з хорошими показниками. Після закінчення педагогічної практики була проведена заключна методична конференція, на якій студенти виступили з низкою повідомлень про свою роботу.

Питання підвищення методичного рівня викладання в цьому році вийшли на перший план у роботі кафедр. Запроваджувалося проведення відкритих лекцій з їх наступним обговоренням. Контроль за якістю лекцій здійснювався також шляхом їх стенографування, після чого стенограми обговорювалися на кафедрі.

Актуальним залишалося використання у навчанні антифашистських матеріалів. З метою покращення антифашистської пропаганди у викладанні була проведена спеціальна міжкафедральна нарада з цього питання, на якій були запропоновані такі форми роботи, як політінформації іноземною мовою, доповіді, обговорення літературних творів, фільмів чи подій, письмові твори на актуальні теми.

Особливі зусилля викладацького колективу інституту були спрямовані на вирішення давньої проблеми – низького рівня грамотності з української та російської мов. Зі студентами були проведені фронтальні диктанти з цих мов. А потім за їх результатами організовувалися додаткові заняття для відстаючих. Екзамени та заліки у кінці року засвідчили покращення рівня грамотності.

Велика увага зверталася на українізацію навчального процесу. На кінець навчального року керівництво вузу прозвітувало про українізацію викладання на 90%, зокрема, про викладання усіх загальноосвітніх курсів українською мовою.

Наступний, 1944 рік ХПІІМ розпочав 2-го жовтня у значно зрослому складі.

Навчання здійснювалося за відділами (педагогічним, перекладацьким й учительським) [831, арк. 2]. На початок 1944/45 н.р. інститут повністю відновив свою довоєнну структуру в складі педагогічного інституту, учительського інституту, аспірантури та заочного відділення [833].

Після 3-х річної перерви, у квітні 1944 р. поновив роботу Одеський державний педагогічний інститут іноземних мов [742]. Проте спершу інституту доводилося вирішувати задачі, пов'язані не стільки з забезпеченням високої якості навчального процесу, скільки з налагодженням нормальних умов роботи – відновлення факультетів і їх студентського та викладацького складу [742, арк. 4]. Навчальний план і програми були надіслані до інституту досить швидко, проте їх виконання було ускладнене тим, що, по-перше, академічні заняття були розпочаті майже наприкінці навчального року, а по-друге, рівень знань з мов, за словами директора інституту, був дуже знижений через таку тривалу перерву в навчанні й потребував додаткових годин [742, арк. 10]. Контроль за якістю викладання також було складно здійснювати, бо утворені на той час кафедри (англійської мови, німецької мови, загального мовознавства і романської філології, марксизму-ленінізму) не охоплювали всього обсягу навчальних дисциплін. Деякі з них, і при тому дуже важливі (педагогіка, психологія, географія, історія, всесвітня література), читалися як позакафедральні. Через брак приміщень неможливо було одразу розгорнути роботу кабінетів. Не вистачало також навчальної літератури. Для підготовки учнів шкіл до вступу в інститут були організовані спеціальні курси, які мали допомогти підвищити їх рівень володіння іноземними мовами.

Таким чином, Одеський ДПІМ на цьому етапі своєї діяльності зміг тільки створити певні умови для подальшої повноцінної участі в підготовці вчителів ІМ.

Державні університети республіки, отримавши за постановою VI сесії Верховної Ради України (1944) завдання організувати підготовку педагогічних кадрів, також включилися у справу підготовки вчителів для шкіл. Так, після повернення у січні 1944 р. КДУ ім. Т.Г.Шевченка його факультет західних мов і літератури долучився до підготовки іншомовних філологів: на II курсі було зареєстровано 22 колишніх студента, на III – 7, на IV – 7 і на V курсі 12 студентів [741, арк. 12].

План набору на I курс факультету складав 60 осіб. Проте, судячи з номенклатури дисциплін державного іспиту на факультеті західних мов цього університету (основи марксизму-ленінізму, спеціальна мова з історією, західноєвропейська література) та обсягу випуску (11 осіб), можна зробити висновок про домінування в університетській підготовці філологічного, а не педагогічного напрямку. Склад філологічного факультету Львівського університету, за даними на 1 березня 1944 року засвідчує наявність 2-3 студентів на III-IV курсах відділень англійської, французької та германської філології і трохи більшу наповненість I-II курсів (відповідно 46, 28 та 22 студенти) [750]. Тому вважати достатньо відчутною тогочасну допомогу університетів у забезпеченні середніх шкіл, котрі відновлювали свою діяльність, викладачами іноземної мови не можна.

Тим часом середні школи на визволених територіях Української РСР гостро потребували педагогів. Більше того, попит на викладачів ІМ був великим не тільки в установах наркомату освіти, але й у навчальних закладах інших наркоматів, особливо тих, що відповідали за відбудову народно-господарчих об'єктів. Так, випускники факультету англійської мови ХДПІМ 1943/44 н.р. були направлені в технікуми наркомату чорної металургії (у зв'язку з постановою РНК СРСР про посилення підготовки середніх технічних кадрів), 4 випускники німецького факультету – на роботу в вузи і лише 8 – у середні школи України [832, арк. 1 зв.].

Крім кількісного чинника, важливою була й якість підготовки фахівців. Тому продовжувалася робота над складанням навчальних планів. Навчальний план педагогічного інституту ІМ на 1944/45 н.р. повністю повторював план 1942/43 року, наведений вище [832, арк. 4]. Навчальний план 3-річного учительського інституту ІМ відрізнявся від плану педінституту відсутністю деяких курсів, наприклад, політекономії, всесвітньої історії (у циклі суспільно-політичних дисциплін), історії педагогіки (у циклі психолого-педагогічних дисциплін), латинської мови, стилістики, української літератури (у циклі фахових дисциплін) [832, арк. 3]. Меншою була й кількість годин на інші дисципліни (крім російської та української мов, лексикології). Фахова мова так само вивчалася за аспектами, інтенсивність її щотижневого навантаження (мінімум 12, максимум 30 години) не дуже відрізнялася, а інколи й переви-

щувала педагогічний інститут (Додаток Ш.2, Ш.3).

Сприятливим для стану викладання в педінститутах ІМ став той факт, що протягом 1944/45 н.р. більшість навчальних курсів була, нарешті, забезпечена робочими програмами. Хоча від браку програм потерпали такі спеціальні дисципліни, як історія й географія країни, мова якої вивчається, методика викладання іноземних мов, стилістика, загальний переклад. Ще більшої вразливості спеціальній підготовці фахівців надавала недостатня забезпеченість підручниками з англійської і німецької мов, художньою літературою англійською, російською й українською мовами, а також науковою літературою з лінгвістики. Тобто, навчально-методичне забезпечення спеціальної підготовки майбутніх учителів ІМ протягом першої половини 40-х років минулого століття залишалося стабільно недостатнім.

Позитивним нововведенням у практиці вузівської підготовки стало застосування диференційованого підходу у роботі з кращими й відстаючими студентами. Зокрема, ще в 1943-1944 н.р. зі студентами Харківського ДППМ, що прибули на навчання пізніше, проводилися додаткові заняття. А для студентів, що могли стати відмінниками, організовували наради в цілях обміну досвідом, проводили додаткові заняття, консультації тощо [829, арк. 16]. У наступному році кращих студентів старших курсів почали знайомити з методами наукового лінгвістичного дослідження: під керівництвом викладачів вони опрацьовували окремі мовознавчі теми. Працюючи над обраними темами, вони об'єднувалися в наукові гуртки на кожному факультеті. Крім того, діяв спільний для всіх факультетів лінгвістичний гурток, де опрацьовувалися різні питання лінгвістики української й російської мов. Самостійна робота студентів мала на меті не тільки науково-дослідницькі мовознавчі розвідки, але й вдосконалення практичної мовної підготовки. Для цього існувало 6 розмовних гуртків, що охоплювали близько 200 студентів інституту, орфографічний та фонетичний гуртки [833, арк. 3].

Отже, **на початок повоєнного відновлення** системи професійної підготовки викладачів іноземних мов у змісті цієї підготовки можна відзначити **як позитивні, так і негативні тенденції**. До позитивних слід віднести: нормалізацію виконання навчальних планів як у кількісному, так і предметному відношенні; зменшення іде-

ологічної складової; виокремлення курсів педагогіки та історії педагогіки; посилення значення методики викладання ІМ; початок українізації навчального процесу; зростання ролі теоретичної підготовки та самостійної роботи студентів; використання диференційованого підходу в роботі зі студентами; залучення їх до науково-дослідницької роботи і мовного вдосконалення у різноманітних гуртках.

Поряд з цим були втрачені певні суттєві елементи, важливі для професійного зросту майбутніх фахівців, зокрема: виключення курсу шкільної гігієни зі складу загальнопедагогічної підготовки; зменшення обсягу педпрактики і обмеження її лише двома випускними курсами (III і IV); відмова від навчальних курсів літератури і країни мови, що вивчається; зменшення кількості годин на факультативне вивчення другої іноземної мови.

Після поновлення діяльності евакуйованих на роки війни вищих шкіл і в ході відбудови системи шкільної освіти настав час для інтенсивного розвитку мережі педагогічних закладів з метою забезпечення потреб у вчителів. Зокрема, в 1945 р. у Києві, Харкові та Одесі відновилася припинена війною робота трирічних курсів ІМ, задіяних у передвоєнні роки для підготовки шкільних вчителів 5-7 класів [744, арк. 161-162].

У травні 1946 року Рада Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У прийняли постанову "Про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних і середніх школах УРСР". У першу чергу, ця постанова спрямовувалася на підвищення значення іноземних мов у змісті загальної шкільної освіти шляхом: а) збільшення кількості годин на їх вивчення у семирічних та середніх школах; б) запровадження з 1946/47 навчального року раннього навчання англійської і французької мов, починаючи з III класу, у 135 школах обласних центрів; в) організацію в містах Києві, Харкові та Одесі чоловічих середніх шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання для обдарованих дітей, переважно сиріт, батьки яких загинули на фронті [395].

Для виконання цих рішень необхідно було швидко знайти кваліфіковані кадри. Тому Радою Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У було затверджено план перепідготовки вчителів ІМ шкіл УРСР на курсах при Київському, Дніпропетровському, Чернівецькому, Львівському і Харківському університетах, а також при Одесько-

му і Харківському ДППМ [395, с. 84].

Невдовзі з'явилася відома постанова Ради Міністрів СРСР "Про покращення вивчення іноземних мов у середній школі" (4 жовтня 1947 р.). Відповідна постанова Ради Міністрів УРСР (31 жовтня 1947 р.) "Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах Української РСР" відзначала, що "вивчення іноземних мов у школах УРСР поставлено незадовільно", що постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. не виконана, а "викладання іноземних мов у школах стоїть на низькому рівні" [396]. Серед причин такого незадовільного стану першочерговою називалася нестача викладацьких кадрів і низька кваліфікація значної частини викладачів. З метою покращення ситуації з іноземними мовами постанова зобов'язувала "докорінно поліпшити" викладання мов у середніх школах УРСР і забезпечити до 1949-1950 н.р. обов'язкове викладання в усіх середніх школах однієї з іноземних мов. Ставилося завдання розширити викладання англійської і французької мов, крім того, вперше (!) в історії радянської школи розпочиналося вивчення іспанської мови. Встановлювалося (вперше!) співвідношення мов для викладання у міських школах: англійської мови – 45%, німецької – 25%, французької – 20%, іспанської – 10%. Раннє вивчення іноземної мови з III-го класу запроваджувалося з 1948/49 н.р. вже не тільки у школах обласних центрів, а всіх середніх школах УРСР. Для підготовки осіб, що досконало знають одну з ІМ, Міністерству освіти доручалося також організувати у м. Києві, на базі однієї з чоловічих середніх шкіл, чоловічу середню школу з викладанням у старших класах ряду навчальних предметів цією мовою.

В роботі інститутів ІМ постанови 1946-1947 рр. спонукали до негайного підвищення кількості й якості кваліфікованих педагогів, розширення мережі професійних освітніх закладів, введення в них нової спеціальності "Іспанська мова", підготовки майбутніх учителів ІМ до роботи у школах-інтернатах і викладання не тільки мови, а й інших предметів іноземною мовою.

Таким чином, професійна підготовка вчителів ІМ у другій половині 1940-х розвивалася **в напрямі розвитку організаційної структури системи професійно-педагогічної іншомовної освіти**, а саме розширення мережі навчальних закладів, де б вона забезпечувалась.

Кількісні показники підготовки в Україні спеціалістів-іншомовних філологів у наявних вищих навчальних закладах за 1944-1946 рр. подані в Додатку Х.1., складеному на основі архівних матеріалів. За цими матеріалами, випуск підготовлених фахівців щороку зростає, при цьому переважна кількість з них виходила з ДППМ (у Харкові та Одесі). Помітним було зростання інтересу до англійської мови.

З 1946 р. педагогічні колективи середніх шкіл почали поповнюватися випускниками Харківського учительського інституту ІМ. Він мав своїм завданням "готувати учителів для V-VII класів семирічної та середньої школи, які добре володіють предметом викладання, основами педагогічної науки, методикою навчання й виховної роботи з учнями" [744, арк. 196-197].

При складанні нового п'ятирічного плану розвитку вищих навчальних закладів Міністерства освіти УРСР (1946-1950 рр.) передбачалося збільшити прийом до педагогічних інститутів ІМ (довести його до 200 осіб до кожного з них щорічно), поновити з 1949 року діяльність педагогічного інституту ІМ у м. Дніпропетровську, а також відкрити в 1947-1949 роках факультети ІМ у ряді педагогічних інститутів республіки [747, арк. 39-41]. У результаті за 5 років очікувалося суттєве збільшення випуску фахівців (Додаток Х.2). Проте реальне зростання потреби у вчителях ІМ, особливо після постанов 1946-1947 років та заходів по забезпеченню загальної обов'язкової семирічної освіти й розширенню масштабів десятирічної середньої освіти, перевищувало заплановані цифри (Додаток Х.3). З довідки заступника міністра освіти УРСР О. Філіппова до Ради Міністрів УРСР про підготовку викладачів іноземних мов (1947) дізнаємося, що на кінець повоєнної п'ятирічки (1946-1950) очікувалася нестача 11 440 учителів ІМ [644, арк. 16-18].

Тому було розроблено новий план підготовки учителів для семирічних та середніх шкіл Української РСР на 1949-1955 рр. [753, арк. 5-37]. На виконання цього плану була підготовлена постанова Ради Міністрів УРСР "Про підготовку викладачів іноземних мов" (18 березня 1948 р.) та виданий наказ Міністерства освіти УРСР "Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську" (30 березня 1948 р.), за якими з 1 жовтня 1948 р., тобто на рік раніше, поновлювалася діяльність *Дніпропетровського педагогічного інституту ІМ* та

відкривався *Київський педагогічний інститут ІМ*, у складі якого організовувався факультет іспанської мови. А також відкривалися факультети іноземних мов при Ворошиловградському і Львівському педагогічних інститутах. Пропонувався наступний контингент прийому і його розподіл за факультетами: у Дніпропетровському педінституті – 105 осіб на факультет англійської мови, 50 – французької; у Київському – 105 осіб на факультет англійської мови, 50 – французької, 45 – іспанської; у Ворошиловградському – 45 осіб на відділ англійської мови, у Львівському – 45 осіб на відділ англійської мови та 30 – французької мови [381; 644, арк. 19-22].

З 1948 року припинив свою діяльність Харківський учительський інститут ІМ. Натомість у 1949 році, відповідно до згадуваного вище плану, на базі реорганізованих педагогічних училищ мали відкритися два нових *учительських інститутів ІМ* зі спеціальностями "англійська мова" і "французька мова" – *Житомирський* та *Білоцерківський* (з планом прийому в 120 осіб) [753, арк. 12]. У цьому ж році в *2-річних учительських інститутах при педагогічних інститутах* (Вінницькому, Ворошиловградському, Львівському, Кіровоградському, Ніжинському, Сталінському) замість існуючих до того часу спеціальностей мали бути організовані *відділення* для підготовки вчителів за спеціальністю "іноземна мова". А з 1950 року до цього процесу заміни спеціальностей в учительських інститутах мали долучитися педагогічні інститути міст Запоріжжя, Кривого Рогу, Миколаєва, Херсона, Черкас [753, арк. 13].

Питання про формування професорсько-викладацького складу нових навчальних закладів і підвищення рівня його наукової кваліфікації вирішувалося з великими складнощами. Наприклад, на момент відкриття Київського ДППІМ кількість його викладачів становила 19 осіб (на 238 студентів I-го курсу). За два роки викладацький склад збільшився на 47 осіб, проте серед 66 штатних викладачів 9 кафедр був лише один доцент (кафедра марксизму-ленінізму) [756, арк. 2, 16]. Як свідчать статистичні дані про викладацький персонал Харківського ДППІМ, який перебував у цьому відношенні в найкращому стані, за період з 1940 по 1948 роки кількість докторів наук у ньому не змінилася (1 особа, сумісник), кількість кандидатів наук зростала повільно (з 5 до 13), доцентів (без ступеня) – зменшилася (з 3 до 1) [844]. Недостатньо розгорнутою була підготовка наукових кадрів з ІМ через аспірантуру.

Загалом на 190 викладачів кафедр мов в інститутах і факультетах ІМ нараховувалося лише 5 доцентів, 3 кандидати наук і жодного професора [645, арк. 144].

Найбільш проблемним було навчально-методичне і кадрове забезпечення діяльності факультету іспанської мови Київського ДППМ. Кваліфікованих фахівців з іспанської мови в Києві не знайшлося. Єдиним виходом бачилася підготовка викладачів іспанської мови на місці – з числа викладачів факультету ІМ Київського педінституту, що мали деякі знання з іспанської мови і добре володіли спорідненою з нею французькою мовою [644, арк. 157-158]. Однак Міністерство фінансів УРСР висловило думку про недоцільність таких витрат, тому питання вирішили шляхом запрошення викладачів іспанської мови з інших міст СРСР [644, арк. 160]. Свій перший навчальний рік інститут розпочав з власною кафедрою і кабінетом іспанської мови [756].

Незважаючи на масштабну розбудову мережі закладів вищої педагогічної іншомовної освіти, на практиці вирішення проблеми кількісного забезпечення шкіл вчителями ІМ зрушувалося з мертвої точки дуже повільно. Як зазначалося в доповідній записці про хід виконання постанови "Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР" (31 жовтня 1947 р.), необхідного співвідношення викладання мов не було досягнуто: у 1948/1949 н. р. у школах УРСР англійську мову вивчало 19,5% учнів, французьку – 9%, а німецьку – 71,5% [645, арк. 137-139].

Крім того, кваліфікація наявних педагогічних кадрів, особливо в сільських школах, теж далеко не завжди була задовільною: якщо в цілому по Україні лише 30% учителів ІМ мали закінчену вищу спеціальну освіту, то на селі цей відсоток знижувався до 15,7%, а 48% учителів мали лише середню і навіть незакінчену середню освіту [645, арк. 134]. Проведене в грудні 1948 р. вибіркове обстеження викладання у ряді 7-річних і середніх шкіл всіх областей УРСР виявило, що у переважній більшості сільських шкіл іноземні мови викладалися за сумісництвом учителями-фахівцями з математики, фізики, географії, природознавства тощо [645, арк. 138].

В якості термінового кроку для вирішення кадрової проблеми постановою уряду "Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл УРСР" (3 березня 1949 р.) було прийнято рішення суттєво збільшити план прийому до інститутів і

факультетів іноземних мов і довести його до 1050 осіб [405].

У цих умовах зростала роль заочної форми навчання, оскільки багатьом з учителів доводилося отримувати освіту паралельно з викладацькою роботою. **Розширення можливостей заочного навчання** стало ще одним важливим напрямом розвитку професійної підготовки вчителів ІМ у повоєнний період.

Постанови РНК УРСР від 11 березня 1944 року та 24 березня 1945 року зобов'язували не тільки поновити і зміцнити мережу заочного навчання при всіх навчальних закладах республіканського підпорядкування, а й широко використовувати для цього усілякі *технічні можливості*: "організувати, починаючи з квітня місяця 1945 року, опрацювання лекцій для передачі по радіо на допомогу заочному навчанню та масовій самоосвіті, тексти науково-популярних доповідей для запису на грамофонні пластинки, ... тексти лекцій для запису на кіноплівку, підготувати теми для діапозитивів, проєкційних ліхтарів і аллоскопів" [399; 744, арк. 74-82]. Вимагалося радіофікувати всі районні педкабінети, консультаційні пункти, окремі школи та клуби для організації колективного прослуховування заочниками радіолекцій.

Заочна підготовка вчителів ІМ здійснювалася в цей час у Харківському та Одеському ДППМ. У Харківському інституті на кінець 1944/45 н.р. навчалося за всіма спеціальностями 591 студент-заочник [746, арк. 30, 36]. Як свідчить звіт про роботу заочного відділення ХДППМ, на сесійні заняття з заочниками виділялися найбільш кваліфіковані викладачі. Для забезпечення навчального процесу навчально-методичними матеріалами ними розроблялися практичні вправи з фонетики німецької мови, виготовлялися допоміжні матеріали з мовознавства, готувалися методичні вказівки та контрольні завдання з ІМ для всіх курсів та факультетів, які потім надсилалися заочникам [836]. У тому ж навчальному році на факультетах західно-європейських мов університетів навчалося 173 студента-заочника [746, арк. 1].

В організації заочної освіти актуальним було завдання *забезпечення підготовки та видання програм, методичних вказівок та іншого приладдя для заочників, друкування друкарським й іншими способами кращих лекцій для передачі через обласне та районне радіомовлення* [744, арк. 79 зв.]. При республіканських, обласних, міських, районних бібліотеках і бібліотеках інститутів і технікумів організо-

увалися *робочі кабінети та читальні кімнати* для заочників, для цього виділявся потрібний фонд навчальної літератури. Одночасно створювалися пересувні бібліотеки для заочників, укомплектовані потрібною літературою, консультаційні пункти з розрахунку 1 пункт на 500 осіб.

Вже згадувана урядова постанова "Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл УРСР" (3 березня 1949 р.) у числі перших ставила перед Міністерством освіти завдання протягом 1949-1950 рр. охопити заочним навчанням усіх викладачів ІМ, які працюють в школах і не мають відповідної освіти.

Ще одним напрямом розвитку підготовки педагогів-іншомовних філологів в Україні у цей період вважаємо **покращення навчально-методичного забезпечення вивчення і викладання іноземних мов з опорою на українську мову.**

Події воєнних років, як наголосив директор Одеського ДПШМ у листі до НКО УРСР у серпні 1944 р., показали, що практичні знання іноземних мов радянськими громадянами виявилися недостатніми як для кожної культурної людини, так і для спеціалістів [742, арк. 7]. Фахова іншомовна підготовка була затеоретизована і давала недостатні практичні уміння усномовленнєвого володіння іноземною мовою. Нагадаємо, що як у середній школі, так і у спеціальних вузах переважаючою на той час метою навчання було читання і розуміння іншомовного тексту, знання граматичних правил, накопичення запасу слів і переклад. З огляду на недостатність усномовленнєвих умінь почали з'являтися пропозиції щодо покращення рівня практичного володіння мовою майбутніх учителів. Зокрема, у листі пропонувалося:

- 1) при інститутах іноземних мов обладнати кабінети, де були б лінгафонні установки, платівки та інші необхідні посібники для вдосконалення фонетичної сторони усного мовлення; керувати ними мали висококваліфіковані лаборанти;
- 2) організовувати спеціальні гуртки розмовної мови, бесіди іноземною мовою;
- 3) забезпечити регулярне постачання газет і журналів на іноземних мовах;
- 4) крім спеціальних перекладів, запроваджених в інститутах іноземних мов з 1944/45 н.р., ввести вивчення листування іноземною мовою;
- 5) крім однієї основної іноземної мови, ввести з II-го курсу не факультативне, а обов'язкове вивчення другої ІМ і при цьому виділити таку кількість годин, щоб

випускники інститутів могли вільно розмовляти двома мовами;

6) для підвищення кваліфікації майбутніх педагогів запрошувати до інститутів двічі на рік спеціалістів з іноземних мов з інших міст (Москви, Ленінграда) для читання спеціальних лекцій протягом 3-5 днів, а також посилати молодих викладачів інституту до інших споріднених вузів для ознайомлення з їх роботою;

7) зміцнити зв'язки й обмін досвідом між інститутами іноземних мов;

8) вести викладання спеціальних дисциплін, наприклад, літератури чи методики, на старших курсах інститутів іноземною мовою, що вивчається.

Висловлені міркування були частково включені до пропозицій, що розроблялися в Наркомосі, з приводу покращення вивчення іноземних мов. Зокрема, постановою РНК УРСР від 6 липня 1945 р. "Про заходи щодо поліпшення якості підготовки спеціалістів з іноземної мови у вишах Наркомосвіти УРСР" доручалося Управлінню в справах вищої школи при Наркомосі переглянути існуючі навчальні плани інститутів ІМ і ввести вивчення додаткової іноземної мови (320-380 годин) [744, арк. 161-162]. Було також посилено керівництво вивченням іноземних мов: з 1 липня 1945 року при Наркомосі УРСР організовувався методичний кабінет іноземних мов.

Важливим для професійної підготовки вчителів ІМ був також той пункт названої постанови, який зобов'язував НКО УРСР підготувати до видання в 1946 році *основні підручники з ІМ для вишів та словники іноземних мов українською мовою*, чого дуже не вистачало в попередні роки. У списку словників і підручників, що додавався, були англо-український та українсько-англійський словники (В.Мюллер), українсько-німецький словник (П. Лохвиць), німецько-український словник (С. Полак і В. Лідер), французько-український та українсько-французький словники (К. Ганшина і Л. Щерба), підручник англійської мови (Б. Корндорф та інші), підручник німецької мови (І. Рахманов, К. Погоділов), підручник французької мови (М. Георгіу) [744, арк. 162]. У 1947-1948 роках для української вищої педагогічної школи видавництвом "Радянська школа" багатотисячними тиражами були видані такі підручники, як "Історія педагогіки" (М. Даденков), "Вступ до мовознавства" (М. Калинович), "Латинська мова" (В. Петровський), англо-український

словник (Г. Подвезько), німецько-український словник (І. Шаровольський) [644, арк. 63; 645, арк. 160-162]. Такі заходи засвідчили зростання уваги до українізації процесу вивчення ІМ і, безперечно, сприяли підготовці педагогічних кадрів у республіці на національному ґрунті.

У ці ж роки Рада Міністрів та Міністерство освіти УРСР прийняло спеціальні заходи для забезпечення в період 1947-1950 років майбутніх і діючих учителів шкіл *навчально-методичними посібниками з іноземних мов*. У додатках до Наказу № 2699 від 3 грудня 1947 року "Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР" містився об'ємний список художньої літератури англійською (16 найменувань), французькою (17 найменувань) і німецькою (13 найменувань) мовами для учнів середньої школи, а також список допоміжної і методичної літератури для викладачів ІМ середніх шкіл УРСР [397].

У цьому зв'язку слід зауважити, що в Україні на той час не було достатньої кількості науковців-іншомовних філологів, які б здійснювали самостійне глибоке вивчення питань теорії і практики ІМ. Як зазначалося в звіті ХДППІМ за 1945/46 н.р., невелика кількість спеціалістів з іноземних мов, які мали наукові ступені й звання, пояснювалась гострою дефіцитністю лінгвістичних кадрів і дуже молодим віком лінгвістичної освіти в країні [835, арк. 2]. Тому переважна більшість вузівських і шкільних підручників та посібників з фахових мов для професійної підготовки майбутніх учителів ІМ надходило безпосередньо з Росії або перекладалося українською мовою. Так, у період 1947-1950 рр. передбачалося перевидати українською мовою тиражем у 10 тисяч екземплярів російськомовні підручники з методики викладання англійської, французької, німецької мов (І. Грузинської. К. Ганшиної, І. Рахманова), методичні вказівки для викладання французької та німецької мов у 3-4-класах (Н. Маркової, А. Монігетті), збірники граматичних вправ з німецької мови і диктантів з французької мови для 5-7 класів, словники, граматичні таблиці й плакати, а також книги для читання, шкільні і вузівські словники, наочні посібники, методичну літературу для вчителя (Додаток Ц.).

Уперше справа забезпечення викладання іноземних мов україномовною навчальною літературою набула такого масштабу.

Перегляд колишніх навчальних планів інститутів іноземних мов, передбачений постановою 1945 року, позначив собою ще один напрям, а саме: **уточнення змісту професійної іншомовної освіти**. У новому навчальному плані (1946) спостерігалися певні нові **тенденції**, порівняно з попередніми роками, які слід розглянути (Додаток Ш.4).

Насамперед, слід відзначити врахування у новому плані пропозиції щодо *обов'язкового вивчення в інституті двох мов*, хоча, на нашу думку, кількість виділених у плані годин на другу іноземну мову, яка розпочиналася з II курсу, була меншою, ніж пропонувалося у згаданій вище постанові (260 год замість 320-380) і не могла забезпечити вільного володіння нею. Новим у фаховій підготовці було також *започаткування теоретичних курсів фонетики та граматики* як окремих навчальних дисциплін. Особливо важливим цей крок був для утвердження фонетики як самостійної наукової галузі, оскільки досі фонетика розглядалася як розділ граматики. Наприклад, у першому радянському підручнику з граматики німецької мови для педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов "Научная грамматика немецкого языка" (Л. Зіндер, Т. Сокольська, 1938) розділ "Фонетика" входив до складу опису граматичної будови німецької мови.

Посилилася увага до *розвитку практичних фонетичних навичок* студентів: курс практичної фонетики зріс на 43 години. Кількість годин *на практичну граматику*, навпаки, *зменшилася* на 213 годин, що можна пояснити помітним розчаруванням у прикладених у довоєнні роки зусиллях до засвоєння граматики, які на практиці виявилися мало результативними. Спеціальна підготовка була знову *розширена в частині літературознавчих дисциплін*: замість одного курсу літератури країни, мова якої вивчається, під загальним заголовком "Історія літератури" викладалося вже два навчальних курси, і не в 5-8 семестрах, а протягом усього терміну навчання.

Домінуючою тенденцією нового навчального плану було *зменшення аудиторного навантаження студентів* (майже на 350 год). Особливо суттєво була скорочена кількість практичних годин (на 508 год), при тому що кількість лекційних зросла на 162 год. Загальна для усієї системи вищої освіти тенденція до посилення

теоретичної підготовки обернулася для професійного становлення майбутніх учителів ІМ суттєвими втратами у кількості годин на практичну мовну підготовку (понад 400 год). Крім практичного курсу граматики, було зменшено курс перекладу – загального і військового. Сумнівним за своєю доцільністю було, на наш погляд, зменшення курсу практики розмовної мови на 181 годину, який, до того ж, було перейменовано у курс лексики, що демонструвало зміщення акценту з розвитку усномовленнєвих умінь на опрацювання лексичних одиниць. *Скорочення торкнулося і циклу загальнопедагогічних дисциплін.* Зокрема, в курсі психології стало менше практичних занять, а курс історії педагогіки взагалі було знову злито з теорією педагогіки зі зменшенням загальної кількості годин. Загальний обсяг обов'язкових загальнопедагогічних дисциплін становив 201 год і значно поступався за цим показником циклу суспільно-політичних дисциплін (346 год).

Отже, як засвідчують наведені вище зміни, уточнення змісту фахової підготовки спеціалістів з ІМ виразилося в навчальному плані 1946 р. у *посиленні теоретичної підготовки за рахунок практичної.* Подібна тенденція стосувалася не тільки підготовки учителів ІМ, але, як стверджують дослідники, була загалом актуальною для нових навчальних планів, що вводилися в педагогічних вузах з 1945/1946 н.р. і для інших спеціальностей [310, с. 157; 324, с. 159].

Говорячи про певні інноваційні тенденції у змісті професійної підготовки вчителів ІМ у навчальному плані 1946 р., не можна не звернути увагу на *урізноманітнення переліку факультативних дисциплін*, які мали сприяти професійному становленню найбільш підготовлених студентів. Виділення серед них окремих циклів дисциплін (педагогічного, спеціального, практичного та мистецтвознавчого) говорить про диференціацію цільового призначення цього додаткового компоненту професійно-педагогічної освіти. Різноманітним і дуже наближеним до давніх університетських традицій був мистецтвознавчий цикл. За переліком можливих для вивчення предметів, вимальовується картина формування вчителя ІМ як висококультурного, добре обізнаного в мистецтві й літературі фахівця.

Крім уточнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, особливої уваги набув такий напрям розвитку системи іншомовної педагогічної освіти

у повоєнний період, як **підвищення вимог до якості професійної підготовки вчителя**. При цьому можна виділити кілька виразних тенденцій.

Насамперед, як і в усіх інших педагогічних вузах, у змісті підготовки вчителя ІМ позначилася тенденція до його **ідеологізації**. Різкий поділ післявоєнного світу на так звані демократичний і імперіалістичний табори, вибудова "залізної завіси" між ними і встановлення в суспільстві атмосфери холодної війни по відношенню до зовнішнього світу супроводжувалися посиленням ідейно-політичного впливу на всі сфери внутрішнього життя радянської держави, особливо культурно-освітню. Діяльність системи вищої професійної освіти у другій половині 1940-х років проходила під гаслами доповіді А. Жданова про журнали "Звезда" і "Ленинград" та відповідної ідеологічної постанови ЦК ВКП(б) (1946), інших постанов ЦК ВКП(б) та ЦК КП(б)У з ідеологічних питань, ініційованої ЦК ВКП(б) філософської дискусії (1947), спрямованими на утвердження в свідомості людей почуття винятковості радянського способу життя, виховання молоді в дусі більшовизму й комуністичної моралі, таврування капіталістичного ладу, боротьбу з "низькопоклонством" перед західною культурою, "космополітизмом", "буржуазним націоналізмом".

У підготовці майбутнього вчителя ІМ таке ідеологічне замовлення набувало особливої ваги, бо вивчення іноземної мови, природно, підвищувало цікавість учнів до країни, мову якої вони вивчали. Разом з ознайомленням з країною, її традиціями і культурою, життям її народу вони могли зробити не зовсім зручні для радянського способу життя висновки. Тому на вчителя ІМ покладалася особлива відповідальність за *формування в школярів таких уявлень про країну, які б були більш вигідними для радянської ідеологічної пропаганди* [496, с. 5]. Тому зрозуміло, що в звітах про роботу педагогічних інститутів ІМ першим пунктом стояло виконання ідеологічних постанов і наказів партії та уряду [752; 758; 839; 842]. А ідеологічна підготовка майбутніх педагогів розглядалася як першочергова умова покращення якості професійної освіти вчителя [843, арк. 4 зв.].

На засіданнях кафедр інститутів ІМ постійно заслуховувалися доповіді ідеологічного характеру. Популярними були також *розширені засідання кафедр марксизму-ленінізму з розглядом найбільш актуальних ідейно-політичних питань*. Ці ка-

федри виступали організаторами і переважними виконавцями усієї масово-політичної роботи, діючи у тісному контакті з партійними комітетами та дирекцією інститутів. Виразно відчувалося, що вони є керівними в роботі не тільки інститутів у цілому, але й спеціальних кафедр. Саме з цих міркувань на засіданнях кафедр марксизму-ленінізму обговорювалися конспекти лекцій чи відвідані лекції викладачів спеціальних дисциплін. У випадку відсутності в інституті окремої кафедри психології і педагогіки викладання цих дисциплін також було віднесене до сфери діяльності саме кафедри марксизму-ленінізму.

Першочергове місце у підвищенні ідейного рівня підготовки учителів ІМ надавалося курсу зарубіжної літератури, який почав розглядатися як один з найважливіших ідеологічних курсів. Тенденційна ідеологізація літературної підготовки проявлялася в тому, що при її здійсненні рекомендувалося звертати увагу на ідейно загострене формулювання тем курсу, спеціально ставити певні політико-виховні завдання при опрацюванні художніх творів, цілеспрямовано підбирати художню й критичну літературу для читання і підготовки доповідей чи курсових робіт, позааудиторного (домашнього) читання [492, с. 50].

Ідеологічна благонадійність використаних навчальних матеріалів суворо контролювалася на державному рівні. Управління педвузів запропонувало інститутам внести до списків рекомендованої для студентів літератури редакційні статті газет "Правда", "Культура и жизнь", "Литературная газета", статті з журналів "Большевик Украины", "Большевик" [755, арк. 9].

Показовим у сенсі розгортання в країні ідеологічної боротьби, *викриття "апологетів буржуазної культури"* став пленум кафедр ХДПІМ 30 березня 1949 р., на якому в присутності викладачів і студентів розглядалося питання боротьби з "буржуазним космополітизмом" і завдання інституту в світлі цієї боротьби [845]. Пленум засудив діяльність кількох викладачів як "безрідних космополітів", "озлоблених ворогів радянської культури", "агентів войовничого американського імперіалізму", проповідників "буржуазної моралі" [845, арк. 22-23]. У наказі Міністерства освіти УРСР від 27 травня 1949 р. "Про наслідки перевірки роботи Харківського педагогічного інституту іноземних мов" містилася ціла низка пунктів, які

зводилися загалом до підпорядкування усієї навчальної, політико-виховної та наукової роботи партійним вказівкам і рішенням, дотримання "ленінсько-сталінського" принципу партійності, виховання у студентів радянського патріотизму, радянської національної гордості, формування марксистсько-ленінського світогляду [389].

Зауважимо також, що у зв'язку з оголошеною боротьбою проти "буржуазних націоналістів" у професійній підготовці вчителя ІМ, як і загалом у вищій школі, *припинилася мова про українізацію навчального процесу*: більше не ставилося завдання переходу у викладанні на українську мову і використання її при навчанні фахових мов. Зрозуміло, що і видавництву навчально-методичної літератури з іноземних мов атмосфера підозри у космополітизмі не сприяла.

Ще однією вразливою в ідеологічному плані сферою професійної лінгвістичної освіти наприкінці 1940-х років виявилися мовознавчі дисципліни. Описуючи стан їх викладання, заступник міністра освіти УРСР О. Русько, висловлював думку, що "вивчення мовних явищ, зокрема, в аспекті їх історичного розвитку, є не завжди методологічно правильним, послідовно витриманим, науково високим; помічаються випадки, коли навчання не проводиться ще в дусі непримиренної партійності, боротьби зо всілякими помилками, буржуазно-націоналістичними перекирченнями; ще не повністю висвітлюється провідна роля вітчизняної, в першу чергу, радянської мовознавчої науки" [644, арк. 162-163]. На основі висловленого робився висновок, що частина викладачів педагогічних вищих шкіл, навіть великих центрів УРСР, мають недостатньо високу теоретичну підготовку.

Зважаючи на ці міркування, Міністерство освіти УРСР провело в травні 1948 року 7-денну семінар-нараду завідувачів кафедр мовознавства учительських та педагогічних інститутів, завідувачів кафедр і викладачів методики мови, на якому запрошені з Москви, Ленінграду, Києва, Харкова, Одеси науковці порушували питання *підвищення ідейно-теоретичного рівня мовознавчих дисциплін* у педвузах, боротьби з буржуазно-націоналістичними перекирченнями в питаннях українського мовознавства. Було зроблено серйозний огляд-розбір науково-дослідної роботи мовознавчих кафедр та тематики дисертаційних робіт, а також організації

аудиторної і самостійної роботи студентів у процесі вивчення мовознавчих дисциплін [644, арк. 164-165].

Володіння "*марксистським мовознавчим вченням*", під яким на той час офіційними колами розумілася маррівська теорія про мову (п. 4.3.), оцінювалося як у ході семінару, так і загалом як обов'язкова умова здійснення комуністичного виховання при викладанні ІМ [445]. Не дивлячись на велику кількість опонентів лінгвістичної теорії М. Марра і широку дискусію з приводу неї, розгорнуту протягом 1948-1949 рр., її послідовники позиціонували себе як захисники єдиного марксистського напрямку в мовознавстві, звинувачуючи прихильників традиційних лінгвістичних течій у реакційності, ідеалістичності й відображенні псевдонаукових зарубіжних буржуазних теорій [363]. Підкреслюючи, що в Радянському Союзі має право на існування тільки єдино вірне радянське мовознавство, представлене новим вченням про мову акад. Марра, вони відстоювали необхідність спрямування у відповідне русло теоретичної фахової підготовки кадрів учителів ІМ. Відповідно, вимагалось переробити програми й підручники з історії й теорії іноземної мови, з тим щоб вони позбавилися аполітичності й впливу "традиційних буржуазних схем у тлумаченні окремих фактів". Нові програми й підручники мали відображати боротьбу з "ідеалістичними" західними мовознавчими концепціями, містити їх критику і повсякчас посилалися на роботи академіків М. Марра й І. Мещанінова [100, с. 7].

У березні 1949 р. Міністерство освіти УРСР надіслало кафедрам директивно-методичного листа про перебудову роботи мовознавчих кадрів у світлі нового учення про мову акад. М. Марра [755, арк. 67]. У робочі плани і програми з курсів сучасної російської, української мов, історичної граматики, романського й германського мовознавства було внесено корективи і додаткові теми з метою популяризації нового вчення, у списки рекомендованої літератури – праці акад. М. Марра [749, арк. 9-10, 11-12].

Засобом важливого ідеологічного впливу у навчально-виховній роботі вищої школи виступила *політико-виховна робота* серед студентства і професорсько-викладацького складу. Як відзначалося у звіті ХПШМ за 1946/47 н.р., "у роботі всіх ланок інституту (кафедри, деканат, дирекція) політико-виховній роботі приділялася

найбільш велика і серйозна увага" [839, арк. 42]. Ця теза ще раз доводить, що в другій половині 40-х років у професійній підготовці вчителів ІМ головним показником їх кваліфікаційного рівня була саме ідеологічна вихованість.

Крім ідеологізації, в розвитку професійної підготовки вчителя ІМ протягом другої половини 40-х рр. слід виділити тенденцію до **покращення якості фахових знань**. Поступово налагоджувалося забезпечення інститутів ІМ програмами, підручниками і навчальними посібниками, без яких якісна фахова підготовка була неможлива. З 1944 року розпочалося складання спеціальних навчальних програм з фахових іноземних мов для педагогічних інститутів ІМ. Хоча і в недостатній кількості, але інститути ІМ такими програмами все ж були забезпечені. З загальних дисциплін, таких як педагогіка, психологія, мовознавство тощо, використовувалися програми, чинні для всіх педагогічних інститутів та університетів. Забезпеченість цими програмами була така ж, як і спеціальними.

На кінець 1940-х років напруження з підручниками фахових мов відчувалося значно менше, ніж у попередні роки: майже всі студенти були забезпечені окремими підручниками з практичного курсу іноземної мови. А от у теоретичній фаховій підготовці вчителів ІМ напруга не спадала: студентам доводилося користуватися ще першими накладами або наступними перевиданнями підручників з історії та теорії мови, надрукованими 10-15 років тому назад. Як і до цього, взагалі не було підручників з таких предметів, як географія та історія країни, мова якої вивчається, всесвітня література, література країни, мова якої вивчається. Бракувало класичної і сучасної художньої літератури іноземними мовами, яка прирівнювалася у спеціальних вузах до навчальної літератури, оскільки її використовували для передбаченого планом підготовки систематичного домашнього читання. Крім того, інститути ІМ відчували суттєвий брак стабільних шкільних підручників, які вивчалися майбутніми вчителями на заняттях з практики іноземної мови [752, арк. 22].

Зростало значення контролю за якістю викладання. Способи контролю значно урізноманітнилися: відкриті лекції, семінари, практичні заняття, взаємне відвідування лекцій з наступним їх обговоренням, повторне відвідування лекцій з метою встановлення того, наскільки викладач скористався критикою й отриманими реко-

ментаціями, стенографування лекцій і семінарів і наступне рецензування й обговорення стенограм, контрольне відвідування занять і екзаменів керівниками інститутів і кафедр, інспекторські комісії, контроль методичної документації викладачів. Не останню роль у посиленні контролю за викладанням зіграли, на нашу думку, міркування щодо ідейної витриманості й надійності змісту й методів навчання.

У діяльності спеціальних кафедр протягом досліджуваного періоду спостерігалось зростання систематичної й серйозної уваги до *методики роботи у вищій школі*. Підвищення педагогічної майстерності викладачів фахових дисциплін, пошуки нових методичних шляхів, передача методичного досвіду відбувалися завдяки таким формам роботи фахових кафедр, як методичні доповіді, методичні конференції, факультетські та міжкафедральні методичні наради, пленуми кафедр, де розглядалися найбільш актуальні питання підвищення результативності професійної підготовки [752, арк. 34; 839, арк. 31-32; 842, арк. 27]. Уніфікація вимог до змісту занять, методики їх проведення і видів роботи здійснювалася завдяки курсовим цикловим комісіям, які систематично працювали на всіх кафедрах.

Як позитивний крок у покращенні фахової підготовки майбутніх учителів ІМ слід зазначити зростання значення різних видів роботи зі студентами: консультацій, домашнього читання, фонетичних оглядів, роботи з відмінниками і відстаючими студентами, виготовлення разом зі студентами наочних посібників (фонетичних, граматичних, лексикологічних) [839, арк. 30-31]. Загалом посилення ролі *індивідуальної роботи зі студентами* стало прикметною тенденцією тогочасного етапу розвитку професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Важливо, що для формування у майбутніх учителів хорошої вимови почали активно використовуватися звукозаписувальні (фонетичні) лабораторії – для практичних занять з фонетики [752, арк. 45]. Такі лабораторії почали устатковуватися лінгафонними комплектами (для індивідуального прослуховування), гучномовними установками (для групових занять з фонетики), звукозаписувальними апаратами (їх називали електромагнітофонами), які використовувалися як для проведення занять з фонетики, так і для експериментальної роботи [842, арк. 6-7]. Позитивною, на нашу думку, стороною у роботі фонолабораторій було не тільки використання ви-

готовлених фабричним способом звукозаписів, але й самостійне начитування викладачами навчальних матеріалів на плівку.

У постанові уряду "Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл УРСР" (березень 1949 р.) розв'язання завдання поліпшення підготовки випускників інститутів і факультетів іноземних мов бачилося у приділенні особливої уваги їх методичній підготовці, постановці вимови, мовній практиці, читанню оригінальних текстів, перекладу з рідної мови на іноземну і навпаки; широкому запровадженню розмовної практики студентів іноземною мовою як під час лекцій, так і поза лекціями, в гуртожитках [405; 645, арк. 143-147].

Актуальною тенденцією у процесі підвищення якості професійної підготовки вчителів ІМ у другій половині 1940-х років стала **педагогізація навчально-виховного процесу**. Головною проблемою роботи педагогічних вузів у повоєнні роки, як зазначає сучасний український дослідник А. Булда [50, с. 244], було виведення педагогічних дисциплін на домінуюче місце в цих навчальних закладах. Особливої гостроти ця проблема набувала в умовах скорочення годин на вивчення загальнопедагогічних дисциплін у повоєнних навчальних планах педагогічних вузів.

Значною допомогою в загальнопедагогічній підготовці студентів були *практичні заняття по курсу педагогіки* (II курс), кількість яких у післявоєнному навчальному плані педінститутів, як вже згадувалося раніше, зросла. У різних педагогічних інститутах питання про порядок проведення цих занять розв'язувалося по-різному: одні повністю весь час практичних занять проводили в школі, інші розподіляли його між роботою в інституті і практичним ознайомленням з роботою безпосередньо в школі; одні давали студентам педагогічні теми для розробки й написання рефератів, інші цього не практикували; одні проводили підсумкові конференції у вигляді доповідей студентів, інші – у вигляді загальної бесіди з узагальнюючим виступом викладача педагогіки [296, арк. 68].

Звертає на себе увагу і той факт, що у викладанні педагогічних дисциплін почали успішно *використовуватися технічні засоби*. Так, звукозаписувальною лабораторією ОДПШМ були зроблені записи художніх виступів школярів, висловлювання учителів шкіл, які стали матеріалом для лекцій з педагогіки [752, арк. 37].

Тенденція до *посилення педагогічного спрямування* спостерігалася і в роботі *фахових кафедр*. Прикметною у цьому відношенні є стаття радянського методиста А. Монігетті, який детально виклав "ресурси" педагогізації як такі, що є "невичерпними" і можуть бути широко використані на заняттях зі спеціальних мовних дисциплін. Перш за все, він підкреслив необхідність методичного трактування мовного матеріалу на цих заняттях, передумовою для чого повинно було стати знайомство викладачів фахових дисциплін зі шкільною програмою і шкільними підручниками та навчальними посібниками для учнів і вчителів. По-друге, підкреслювалася важливість більш прискіпливого відбору того мовного матеріалу, що є необхідним для цілей шкільного навчання, наприклад, слів і фраз класного вжитку, необхідних учителю для ведення уроку. Абсолютно необхідними уміннями, які могли б бути сформовані ще у вузі, вважалися володіння дошкою, запис і виправлення студентами помилок своїх товаришів в усному мовленні і у письмових роботах, проведення студентами окремих етапів практичних занять і т.ін. [292].

Недоліком професійної підготовки вчителів ІМ на тлі посилення у досліджуваній період її педагогічного аспекту можна вважати відсутність у більшості інститутів ІМ окремої кафедри методики. Питаннями методичної підготовки займалися мовні кафедри та кафедра педагогіки й психології. Тому не завжди їх дії були добре скоординовані [752, арк. 37]. У ХДПШМ, де кафедра методики була відкрита ще в другій половині 1930-х рр., вона займалася питаннями не тільки підвищення педагогічної підготовки студентів до майбутньої роботи в школі, а й покращенням викладання ІМ у самому інституті, тобто методикою вищої школи [842, арк. 29].

У той самий час вузівський курс методики навчання ІМ потребував значного вдосконалення. Його відчутним недоліком було перенасичення лекціями (82 год лекцій зі 126 год усього курсу), зайві історичні екскурси з кожної теми. Тому висловлювалися думки про необхідність його перебудови [292].

Загальноприйнятим на той час був погляд на методику як прикладну науку про закони і правила навчання. Навіть у ситуації появи перших підручників з методики навчання ІМ вона, вже переступивши межі мистецтва, ще не стала стрункою науковою системою з власними законами, а часто запозичувала їх із суміж-

них наук, особливо з мовознавства і педагогіки. Тому, автору першого вітчизняного курсу з історії методики викладання іноземних мов І. Рахманову (1947) довелося, перш ніж розпочати історичний огляд, розробити класифікацію відомих в історії методів, уніфікувати і ввести в обіг методичну термінологію, яка досі була дуже нестійкою, розглянути предмет методики і її зв'язок з іншими науками [426].

Покращення підготовки майбутніх учителів ІМ до роботи в школі, порівняно з минулими роками, спостерігалось в проведенні *педагогічної практики*. На І і ІІ курсах шкільна практика проводилася з психології (І курс) і педагогіки (ІІ курс) без відриву від навчання та полягала в ознайомленні студентів зі школою, відвідуванні й аналізі уроків іноземної мови, зборів учнів. У 6-мі та 7-му семестрах проводилася місячна шкільна практика з відривом від занять.

У післявоєнний період було розпочато укладання щорічних угод про співпрацю педагогічних інститутів і базових шкіл, куди студенти групами 10-15 чоловік направлялися на педагогічну практику. У 1947 році вийшла спеціальна інструкція Міністерства освіти стосовно організації шкільної підпрактики, яка пристосовувалася кафедрами педагогіки й методики до специфіки інститутів ІМ. Розпочиналася практика семінаром, на якому розглядалися питання, що мали сприяти встановленню більш тісного зв'язку педагогічної теорії і практики: завдання й зміст практики, дидактичний, методичний і методологічний аналіз уроку, спостереження учнів і складання педагогічної характеристики, ідейно-політичне виховання в школі тощо. В якості групових керівники практики виступали викладачі методики й іноземних мов. У керівництві практикою брали участь також викладачі кафедр педагогіки й психології. Вони проводили попередній інструктаж студентів, відвідували пробні уроки, надавали консультації, а також перевіряли й оцінювали звіти студентів про виконану на практиці роботу.

Кожний студент прикріплювався до певного класу і виконував роботу помічника учителя іноземної мови і керівника класу. За час проходження практики він мав дати по 2-3 пробних уроки, провести контрольну роботу з ІМ, ознайомитися з роботою школи в цілому, допомагати у виховній роботі ("політвиховні" бесіди з учнями, випуск стінних газет, підготовка до святкування річниць і свят тощо), вести

психолого-педагогічне спостереження, скласти психолого-педагогічну характеристику учня, фіксувати матеріал спостереження за роботою школи, підготувати педагогічне обґрунтування конспекту пробного уроку. До того ж студенти займалися з відстаючими учнями, відвідували учнів вдома, організовували гуртки ІМ, вели позакласну роботу з мови. Ще до початку практики студенти обирали теми методичних рефератів, для яких збирали матеріали протягом практики. По закінченні практики її результати заслуховували на студентських конференціях, на Раді інституту та засіданнях кафедр.

У ході накопичення досвіду проведення педпрактики на кінець 1940-х років було напрацьовано цілий ряд міркувань і рекомендацій з приводу покращення її ефективності, наприклад: видання збірника інструктивно-методичних матеріалів з педпрактики, скликання спільних інструктивно-методичних наради групових керівників та вчителів ІМ базових шкіл, проведення перед практикою виставки інструктивних матеріалів, зобов'язання студентів ще до початку практики забезпечити свої уроки наочними посібниками і матеріалами, організація спільних методичних семінарів для учителів шкіл і групових керівників тощо [752, арк. 31; 842, арк. 24-25]. У журналі "Иностранные языки в школе" з'явилися детальні рекомендації щодо методичного аналізу уроку ІМ, складання різних типів конспектів уроку, організації різних етапів уроку, використання ігор на уроці іноземної мови, роботи з підручником [192; 193; 291]. На вимогу кафедр було покращено забезпечення інститутів шкільними підручниками.

У результаті усіх перерахованих вище заходів у практичній підготовці майбутніх учителів ІМ намітилися відчутні зрушення: покращилася попередня інструктивно-методична підготовка до проходження практики, зросла увага до виховної і позакласної роботи у школі, набувало актуальності наближення викладання ІМ та педагогічних дисциплін до потреб педагогічної діяльності.

Ще однією тенденцією розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів-іншомовних філологів стало *посилення ролі самостійної роботи студентів*. У другій половині 1940-х років, як і сьогодні, вона розгорталася в двох напрямках: 1) забезпечення їх навчально-пізнавальної діяльності і 2) розвиток їх науково-

дослідницьких інтересів.

Самостійна робота студентів у контексті обов'язкової навчальної роботи полягала у конспектуванні лекцій, наукової і навчальної літератури, творів класиків марксизму-ленінізму, написанні рефератів з питань педагогіки й історії педагогіки, виконанні завдань у процесі підготовки до семінарів і практичних занять, читанні наукової і художньої літератури. Поширеними були такі заходи, як методичні бесіди зі студентами, що проводилися різними кафедрами з метою ознайомлення їх з головними правилами, рекомендаціями щодо організації власної самостійної роботи з того чи іншого навчального предмета.

На досліджуваному етапі розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземних мов поступово і впевнено зростала роль *кабінетів як центрів самостійної роботи студентів*. Крім традиційних для багатьох педагогічних вузів кабінетів марксизму-ленінізму, педагогіки й психології, мовознавства й літератури, військової справи, інститути ІМ відзначалися обов'язковою наявністю (навіть в умовах браку приміщень) кабінетів фахових мов, методичного кабінету, фонолабораторії.

Разом з розширенням видавничого потенціалу держави, зростанням у бібліотеках вузів обсягу іноземної художньої літератури посилювалися вимоги до *домашнього читання як форми самостійної роботи з фахової мови*, зростали його обсяги. У випадку невиконання обов'язкового обсягу домашнього читання студенти навіть могли не допускатися до складання заліків та іспитів [839, арк. 19].

Зростала увага до такої важливої форми самостійної роботи студентів, як *науково-дослідницька робота*. У 1946/47 н.р. в інститутах і факультетах ІМ було вперше введено написання курсових робіт. Спочатку їх писали з курсу західноєвропейської літератури (IV курс). Студентам пропонувалися теми і бібліографія з кожної теми, систематичні консультації й допомога в складанні плану роботи. Майже всі плани попередньо розглядалися і затверджувалися. Згодом написання курсових робіт планувалося вже з методики викладання ІМ (III курс), іноземної мови, історії літератури (IV) курс. Перевірка всіх курсових робіт, написаних іноземною мовою, здійснювалася спільно з кафедрами мови чи філології для визначення якості роботи з точки зору мовної правильності. У 1948/49 н.р. вперше було введено публічний

захист курсових робіт на відкритих засіданнях кафедр [755, арк. 96].

Розвиток особистих науково-дослідницьких інтересів студентів здійснювався також у наукових гуртках (літературних, філологічних, перекладу, фонетичних, педагогічних), діяльність яких у другій половині 40-х років помітно активізувалася. *Робота студентських наукових гуртків у зазначений період набула постійного, системного характеру. У широку практику почали входити студентські наукові конференції.*

Підсумовуючи результати розвитку професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у другій половині 1940-х рр., слід відзначити, що він відбувався **в напрямках**: розширення організаційної структури системи професійної іншомовної підготовки, посилення можливостей заочного навчання, покращення навчально-методичного забезпечення вивчення і викладання ІМ з опорою на українську мову, уточнення змісту професійної іншомовної освіти, підвищення вимог до якості професійної підготовки вчителя, посилення ролі самостійної роботи студентів.

У цей же період у педагогічній іншомовній освіті виразно проявилися **тенденції** до:

- розширення мережі лінгвістичних вузів (відкриття Дніпропетровського і Київського ДППМ, факультетів ІМ при педагогічних інститутах, Житомирського та Білоцерківського учительських інститутів ІМ, 2-річних учительських інститутах при педагогічних інститутах;
- забезпечення заочної форми навчання технічними засобами, програмами, методичними вказівками, навчальними матеріалами, робочими кабінетами, читальнями;
- активізація випуску підручників з ІМ та інших дисциплін для вишів, навчально-методичних посібників, словників іноземних мов українською мовою, перевидання українською мовою російських підручників;
- внесення якісних змін у фахову підготовку: повернення до обов'язкового вивчення двох мов; виділення окремих курсів теоретичної фонетики і граматики; посилення уваги до практичних фонетичних навичок; зростання ролі літературознавчих дисциплін; зменшення аудиторного навантаження на студентів і вивільнення

часу для самостійної роботи та факультативного вивчення деяких предметів; розвиток методики вищої школи; посилення індивідуальної роботи зі студентами;

- зростання ролі кабінетів як центрів самостійної роботи, розгортання студентської науково-дослідної роботи, ширше використання технічних засобів (фонолабораторій), надання роботі студентських наукових гуртків постійного, системного характеру;

- посилення теоретичного навчання і зменшення годин на практичні заняття;
- посилення педагогічного спрямування змісту й процесу професійної підготовки майбутнього учителя ІМ, позитивні зрушення у педагогічній практиці;

- надмірна заідеологізованість усього навчального процесу, домінування ідейно-політичного виховання студентів і викладачів над професійною підготовкою, відчутне зростання контролю за ідеологічною витриманістю і якістю навчання.

5.2. Стабілізаційні процеси у діяльності педагогічних й учительських інститутів іноземних мов у першій половині 1950-х рр.

У результаті розширення мережі вищих педагогічних закладів з 1950 р. в Україні підготовка майбутніх учителів ІМ була розгорнута в 4-х 4-річних педінститутах іноземних мов (Дніпропетровському, Київському, Одеському, Харківському), на факультетах (чи відділах) іноземних мов Вінницького, Київського й Ніжинського педагогічних інститутів, у 2-х самостійних учительських інститутах іноземних мов у Білій Церкві та Житомирі (спочатку 2-річних, а потім переведених на 3-річний термін навчання) та в 4-х 2-річних учительських інститутах – відділах педагогічних інститутів (Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському й Сталінському) [757]. Кількісні дані по усім цим навчальним закладам представлені в Додатку Х. 5. Завдяки відкриттю нових інститутів і факультетів прийом студентів у 1951 році досягнув 1840 чоловік проти 634 у 1947 році [407, с. 17].

Щодо державних університетів, то хоча Радою Міністрів СРСР їх роль у випуску педагогічних кадрів і була посилена, проте у досліджуваний період вона продовжувала залишатись у плані забезпечення психолого-педагогічних знань студентів

недостатньою. Деякі дослідники відзначають, що багато випускників університету не з'являлися за призначенням до шкіл або, пропрацювавши кілька місяців, полишали це місце роботи [310, с. 177], що свідчило про відсутність у них готовності й стійкого інтересу до роботи в школі. До того ж, у деяких університетах діяльність факультетів ІМ взагалі не була розгорнута в цей період (наприклад, в Одеському), або була припинена (в 1955 р. у Харківському).

Зосереджуючи увагу саме на педагогічних навчальних закладах, відзначимо чітко відображену в цифрах щорічного прийому до них за спеціальністю "іноземна мова" з перспективою до 1955 року **тенденцію до кількісного збільшення підготовки вчителів** англійської і французької мов, стабільні цифри прийому з іспанської мови і дотримання балансу за кількістю вчителів німецької мови (Додаток Х. 4). За оцінкою Міністерства освіти УРСР, з врахуванням перспективного плану розвитку шкільної мережі на 1949-1955 роки, в умовах введення загальної 10-річної середньої освіти у містах та 7-річної – у сільській місцевості нестача вчителів ІМ у 1955 році мала становити лише 1200 чоловік [753, арк. 14]. Перекрити цю нестачу передбачалося за рахунок сумісництва, у першу чергу у невеликих сільських 7-річних школах. Співвідношення додаткової потреби у вчителів і можливостей її задоволення протягом 1950-1955 років можна побачити у Додатку Х.3. Отже, було сподівання, що протягом першої половини 1950-х років проблему кількісного забезпечення викладання ІМ у школах республіки вдасться вирішити повністю.

Коли ситуація з педагогічними кадрами перестала виглядати загрозливою, у центрі уваги опинилося такі **напрями** розвитку системи підготовки, як **зміцнення діяльності навчальних закладів**, де така підготовка здійснювалася, **підвищення якості професійної освіти** майбутніх учителів і **стабілізація її змісту**.

Для аналізу змісту професійної підготовки **в учительських та педагогічних інститутах ІМ** звернімося до затверджених Міністерством вищої освіти СРСР навчальних планів, за яким працювали на початку 50-х років [768, арк. 17, 21].

Порівняння навчальних планів учительських і педагогічних інститутів ІМ (Додатки ІІІ. 5 та ІІІ. 6) дозволяє виділити базові дисципліни, які на початку 1950-х років сформували інваріантну частину підготовки спеціаліста-вчителя ІМ. Отже,

до **базового складу**, крім педагогічної практики й фізкультури, відносилися:

- *серед суспільно-політичних наук*: основи марксизму-ленінізму;
- *серед психолого-педагогічних наук*: психологія, педагогіка, шкільна гігієна;
- *серед спеціальних наук*: вступ до мовознавства, практичний курс основної ІМ

у складі фонетики, граматики, лексики (під якою розумілася практика мови); теоретичний курс основної ІМ у складі історії мови, фонетики, граматики, лексикології; латинська мова; російська й українська мови й літератури; література, географія й історія країни, мова якої вивчається; методика викладання ІМ.

Зіставлення виділених вище базових складових професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ з міркуваннями активних учасників процесу такої підготовки, зокрема, завідувача кафедрою методики іноземних мов Московського педагогічного інституту ім. В.П.Потьомкіна Б. Корндорфа (1951) щодо суттєво важливих для підготовки до успішної професійної діяльності знань і вмінь майбутнього вчителя ІМ, засвідчує єдність державних нормативних документів і наукових обґрунтувань змісту професійно-педагогічної іншомовної освіти [187].

Зупиняючись на суспільно-політичній складовій змісту підготовки, слід звернути увагу на поступове введення протягом 1951-1955 рр. у педагогічних інститутах курсу діалектичного й історичного матеріалізму (в залежності від наявності кваліфікованих спеціалістів). Це пов'язано з тим, що після періоду майже повного знищення філософів і занедбання філософської науки (30-40-і роки) з огляду на потреби методологічного забезпечення функціонування тоталітарного режиму діалектичний метод у досліджуваний період проголошувався головним методом наукового дослідження. А марксизм-ленінізм у вигляді "максимально догматизованого і дегуманізованого варіанту здійсненої Леніним і Сталіним інтерпретації марксистського філософського світорозуміння" (В.Горський) замінив собою філософію в її традиційному розумінні як "науки наук". Стосовно філологічної науки у літературі пропагувалася думка, що "наука про мову не може мати свого особливого методу вивчення фактів мови. Її методом може бути тільки метод діалектичного матеріалізму, конкретизований у застосуванні до специфіки мови, як особливого суспільного явища" [515, с. 20].

Щодо спеціальної підготовки з фаху, приймаючи як очевидний факт більш поглиблену й спеціалізовану підготовку фахівця у педагогічному інституті, порівняно з учительським (і за тривалістю, і за змістом навчання), зауважимо, що у змісті цієї підготовки на початку 50-х рр. превалювало володіння однією (основною) іноземною мовою – кількість годин на другу (додаткову) іноземну мову у співставленні з планом 1946 року зменшилася вдвоє. Очевидно, накопичений за цей час досвід обов'язкового вивчення у педагогічному інституті другої мови, не дав очікуваного результату – вільного володіння нею – і тому її обсяг було зведено до такої величини, яка дозволяла лише використовувати другу мову як матеріал для проведення дуже загального порівняльного аналізу з основною мовою, що загалом збіднювало мовознавчу підготовку фахівця.

Окремо слід сказати про роль у спеціальній підготовці вчителя ІМ на початку 50-х рр. новоутворених **факультетів/відділів іноземних мов при педагогічних інститутах**. Наприклад, у Вінницькому педінституті це був факультет іноземних мов, у Ніжинському – відділ англійської мови при історико-філологічному факультеті. У першій половині 1950-х років їх діяльність тільки почала розгортатися й тому специфіка факультетів/відділів, пов'язана з вивченням іноземних мов, ще не набула виразних обрисів, так само як на початковому етапі створення знаходилося навчально-методичне забезпечення й технічна база. Як слідує зі звіту Вінницького педагогічного інституту, де в 1950/51 н.р. функціонувало вже 2 курси факультету іноземних мов, обладнаний при ньому кабінет фонетики, хоча й "приніс значну користь студентам", проте в ньому не було достатньої кількості платівок на іноземних мовах і магнітофону, за допомогою якого студенти могли б записувати своє мовлення, прослуховувати й коректувати його [762, арк. 4]. У цьому ж інституті в цей період не було програм з жодного аспекту англійської і французької мов. Кафедри були змушені орієнтуватися на програми й робочі плани, приведені з московських і ленінградських вузів. З латинської мови не було взагалі жодних програм. Не були студенти забезпечені й літературою для домашнього читання [762, арк. 29-30]. Періодична література, навіть з педагогіки, виписувалася з великими труднощами. А іншомовна періодика (журнали і газети), як зазначалося

в звіті про роботу педагогічних інститутів республіки за 1951/52 н.р., не забезпечувала навіть у мінімальній кількості запити кафедр іноземних мов [769, арк. 68].

Існували проблеми й з викладацькими кадрами. Склад спеціальних кафедр педагогічних інститутів набирався частково з викладачів, запрошених з інших інститутів, частково з випускників інститутів ІМ, частково з колишніх шкільних учителів [762, арк. 7, 16]. Інколи на чолі факультетів ІМ стояли люди, які взагалі не володіли жодною з іноземних мов, що вивчалися на факультетах [762, арк. 10]. У силу об'єктивних причин поступового накопичення протягом першої половини 50-х років студентського й викладацького колективів на факультетах ІМ педінститутів формування спеціальних кафедр було тільки розпочато, що, зрозуміло, не дозволяло швидко набуті певні традиції навчально-методичної роботи, виробити власний творчий почерк, потужно розгорнути наукові дослідження.

Отже, на початковому етапі функціонування факультетів/відділів ІМ у педінститутах їх головні зусилля були спрямовані на створення навчально-методичної бази й накопичення власного досвіду організації аудиторної й самостійної роботи.

Говорячи про змістовий компонент професійної підготовки учителя ІМ першої половини 1950-х років, не можна оминати увагою чергової зміни пріоритетів у мовознавчій науці, яка яскраво відобразилася у діяльності педагогічних й учительських інститутів і факультетів ІМ. Організована наприкінці 1940-х рр. на сторінках газети "Правда" лінгвістична дискусія логічно завершилася виходом у 1950 році статей Й. Сталіна "Відносно марксизму в мовознавстві" й "До деяких питань мовознавства" та праці "Марксизм і питання мовознавства", у яких завдавався нищівний удар по теорії про мову акад. М. Марра як "грубому спотворенню марксизму в галузі мовознавства" [314; 315].

Прихильники нової теорії про мову (І. Мещанінов, М. Гухман, М. Чемоданов, В. Ярцева та інші) робили відчайдушні спроби відстояти її право на домінування у мовознавстві. При цьому акцентувалася ідеологічна спрямованість теорії проти "англо-американських імперіалістів в галузі мови", які намагаються "виділити англійську мову серед інших як найбільш досконалу й нав'язати її народам світу" [539]. Тобто лінгвістичні аргументи перетворювалися на ідейно-політичні.

Проте зміна позиції Й. Сталіна, викликана об'єктивним розвитком світової філологічної науки і висловлена в підписаних ним працях з питань мовознавства, викликала різкий поворот у розвитку радянської мовознавчої науки й постановці викладання рідної й іноземної мов у школі та вузі. У цих працях академік М. Марр називався "спрощувачем" і "вульгаризатором" марксизму, який "відриває мислення від мови", а його "мовознавчі формули" проголошувалися невірними. Зокрема, різко критикувалася ідея про мову як суспільну надбудову, що змінюється разом зі зміною чи ліквідацією базису і, відповідно, відображає класову боротьбу в суспільстві. Висловлювалася незгода з заміною поняття "національна мова" поняттям "класові мови". У працях Й. Сталіна містилися й інші зауваження щодо помилкових положень нової теорії про мову (про невірне розуміння нею розвитку мов як стадіального процесу шляхом вибухів, про неможливість відриву мови від свідомості, про недопустимість відмови від порівняльно-історичного методу як "ідеалістичного" тощо) й робився висновок про те, що на основі невірних формул, які суперечать усьому ходові історії народів і мов, неможливо розвивати радянське мовознавство. Перед мовознавством ставилося завдання якнайшвидше позбавитися помилок М. Марра і теоретичних прогалин в науці та вийти з кризи.

У дусі притаманного сталінській епосі загального схвалення "геніальних ідей" вождя розпочалася кардинальна перебудова й у навчально-виховній роботі з філологічних дисциплін. На скликаній у серпні 1950 року всесоюзній нараді з мовознавства відбувся критичний розгляд існуючого стану справ у викладанні мовознавчих дисциплін у вищій школі, обговорювалися навчальні програми з мовознавства і навчальні плани [74]. У фахових журналах визнавалися помилковими висловлені раніше пропозиції щодо необхідності викладу теоретичних мовних курсів в інститутах і на факультетах ІМ виключно з позицій "нового вчення" М. Марра [489]. Лунали заклики до перебудови викладання ІМ "у світлі геніальних творів" вождя, поновлення в правах граматики й досягнення перш за все хорошого практичного володіння ІМ. Об'єднана сесія Відділення літератури й мови АН СРСР й АПН РРФСР (1951), присвячена працям Й. Сталіна з мовознавства, постановила за необхідне організацію науково-дослідної роботи в галузі методики навчання ІМ за та-

кими актуальними проблемами: 1) визначення кола знань і навичок з ІМ для рецептивного й репродуктивного вивчення; 2) перегляд лексичного й встановлення фразеологічного мінімуму у світлі сталінського вчення про основний словниковий фонд і словниковий склад мови; 3) розробка порівняльної граматики, фонетики й лексикології мов; 4) розробка методики навчання перекладу [489].

З 1950 року перебудова "в світлі праць Й. Сталіна" стала головною ідеєю у роботі кафедр педагогічних й учительських інститутів ІМ: радикально перероблялися навчальні програми, робочі плани викладачів кафедр, складалися розгорнуті плани спецкурсів і спецсемініарів, переглядалася тематика студентських курсових робіт і наукової роботи викладачів, розпочалася робота серед професорсько-викладацького і студентського складу з вивчення мовознавчих праць Й. Сталіна, проводилася величезна кількість лекцій, конференцій, семінарів, наукових сесій, нарад, виставок [758; 761; 764; 765; 766].

В інститутах ІМ у першому півріччі 1950/51 н.р., згідно наказу Міністра вищої освіти СРСР, на всіх факультетах і курсах читався лекційний курс "Основи Сталінського вчення про мову" з обов'язковим заліком після нього. Аналогічний семінар у складі лекцій і практичних занять проводився для викладачів і аспірантів [766, арк. 3]. Так само "на основі Сталінського вчення про мову" викладалися дисципліни студентам заочного відділення [766, арк. 1]. У робочі плани з усіх мовознавчих дисциплін вносилися 4 години вступних лекцій, відведених на виклад вчення Й. Сталіна про мову і розгляд явищ даної дисципліни в світлі його праць [766, арк. 16]. У випадку, якщо кафедри іноземних мов не мали відповідних нових програм, вони переглядали свої старі програми у відповідності з новими програмами з російського мовознавства [763, арк. 5].

Ефективність широко організованого серед студентів усіх вузів вивчення курсу "Сталінське вчення про мову" добре ілюструє такий уривок зі звіту про роботу Одеського ДППМ: "... заліки по курсу показали, що перед нами попереду дуже і дуже велика робота зі студентами. Багато студентів підійшли до вивчення питань сталінського вчення про мову по-школярськи, не намагалися застосовувати основи сталінського вчення про мову до матеріалу своєї спеціальності. Пояснюється це

тим, що в процесі вивчення своєї спеціальності, тобто в процесі занять з іноземної мови студенти займаються матеріалом іноземної мови, недостатньо теоретично усвідомлюючи ті чи інші явища ... викладачі практики мови повинні старанно подумати над цим питанням" [765, арк. 14].

На всіх кафедрах, особливо марксизму-ленінізму, мовознавства, педагогіки, мов, літератури, методики, з 1950/51 н. р. розгорнулася кампанія критики і самокритики. Інститути звітували про покращення методу обговорення стенограм відкритих лекцій, доповідей, наукових робіт, про більшу рішучість викладачів у постановці творчих проблем і подолання недоліків. Впроваджувалися творчі дискусії як "основний метод повсякденної роботи кафедр" [766, арк. 4]. У деяких вузах було організовано систематичну передачу через інститутський радіовузол статей з періодичної преси, присвячених питанням мовознавства [764, арк. 25].

Нові завдання, поставлені перед вчителями ІМ у світлі праць Й. Сталіна з мовознавства, спонукали до суттєвої перебудови викладання теоретичних курсів ІМ у спеціальних вузах. Напрями такої перебудови були сформульовані в доповіді проф. В. Ярцевої на нараді викладачів педагогічних інститутів і завідувачів кафедр іноземних мов (Москва, 1951). Відповідно до цих напрямів, основою всебічної філологічної освіти майбутнього вчителя ІМ виступала продумана координація усіх дисциплін навчального плану з теоретичними мовознавчими дисциплінами, а також координація між теоретичними дисциплінами й практичними заняттями з ІМ, при якій пояснення стосовно граматики, лексики й фонетики мови на практичних заняттях були б, хоча й елементарними, але бездоганно вірними з науково-теоретичної точки зору [538].

У методичній підготовці до шкільного викладання ІМ "у світлі праць Сталіна" з питань мовознавства особливого значення набувало навчання граматики, організація на уроці морфологічного й синтаксичного аналізу, робота над словниковим складом мови і облік учнями свого словникового запасу в спеціальних словниках, робота над фразеологією як джерелом збагачення словникового запасу, опора на рідну мову й порівняння мовних явищ в рідній та іноземній мовах, посилення уваги до перевірки знань та навичок учнів і повторення навчального матеріалу,

використання ідейного змісту матеріалів підручника, організація позакласної роботи з учнями з метою стимулювання інтересу й бажання учнів до кращого і поглибленого вивчення ІМ [44].

Попри безсумнівну ідеологічну спрямованість розгорнутої мовознавчої кампанії, відносно позитивний ефект від неї проявився стосовно професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у заохоченні студентів, починаючи вже з I курсу, до читання серйозної лінгвістичної літератури з основних розділів фонетики, граматики, лексики. На II й III курсі знайомство з науковою літературою закінчувалося написанням рефератів з педагогіки й історії педагогіки, курсовою роботою з методики викладання ІМ, на IV курсі – курсовою роботою зі спеціального мовознавства [765, арк.20-21]. Більше уваги почали звертати на історію мови, порівняння різних мов. Великого поширення як у мовознавчій галузі, так і в методиці навчання ІМ набув порівняльний метод. Він позиціонувався як такий, що відповідає вимозі марксистського діалектичного методу розглядати кожне явище в розвитку й історичному русі [455, с. 25].

Відповідно, цей метод знайшов широке відображення у спеціальній підготовці майбутнього вчителя ІМ. Викладачі спеціальних предметів зосереджували увагу на словах і виразах, що представляли інтерес з точки зору історизму, на граматичних конструкціях, які зберегли елементи давніх форм. Проводилося постійне порівняння англійських, французьких, іспанських лексичних і фразеологічних одиниць та граматичних форм з їх російськими й українськими еквівалентами. На заняттях з практики мови ширше почали застосовувати екскурси в історію мови, більше уваги приділяли покращенню граматичних навичок, пов'язаних з морфологією й синтаксисом, вживанням тих чи інших мовних форм, переглянули граматичні вправи й методику занять над граматиною [764, арк. 15-16; 765, арк. 11; 766, арк. 27].

Черговим приводом для зміцнення у вищій школі духу культу особи Сталіна стали його праця "Економічні проблеми соціалізму в СРСР" і матеріали XIX з'їзду КПРС (1952), у яких проводилася ідея "здійснити новий значний крок у русі нашої країни по шляху переходу від соціалізму до комунізму". Роль педагогічних

вузів при цьому бачилася в "сприянні подальшому підвищенню соціалістичного виховного значення загальноосвітньої школи" [847, арк. 1]. Мали бути перебудовані робочі плани з усіх дисциплін; кожна кафедра повинна була обговорити не менше 3-х конспектів лекцій і практичних занять і одне проведене заняття з метою "глибокого показу правильної їх побудови на основі рішень XIX з'їзду й твору Й. Сталіна". Циклові комісії мали підготувати методичні розробки з всебічним висвітленням матеріалів XIX з'їзду й розкриттям "геніальних думок Й. Сталіна" у його творах; повинні були бути переглянуті плани науково-дослідної роботи кафедр, наукових студентських гуртків; планувалося проведення відповідних викладацьких і студентських наукових і теоретичних конференцій, семінарів тощо. У діяльності інститутів і факультетів ІМ поява нових ідеологічних гасел виразилася у черговій хвилі ідеологізації навчально-виховного процесу.

Відзначимо принагідно, що постійна поява нових ідеологічних установок викликала значні проблеми з синхронним забезпеченням вузів навчальними програмами, підручниками й посібниками, в яких ці матеріали враховувалися б. У звіті про роботу педагогічних і учительських інститутів УРСР за 1950-51 н.р. повідомлялося, що багато підручників з ІМ було вилучено як такі, що не відповідають новим марксистсько-ленінським установкам у викладанні. Натомість достатньої кількості нових підручників випущено не було. Якщо з мовознавства згодом надійшло ряд нових книг, то придатними підручниками з педагогіки, історії педагогіки, психології інститути не були забезпечені. Не всі навчальні дисципліни були забезпечені навчальними програмами. Програми з деяких дисциплін доводилося діставати через вузи Москви й Києва [761, арк. 62; 766, арк. 16-18].

Після XIX з'їзду КПРС (1952) зміст професійної підготовки вчителя будувався з врахуванням директиви з'їзду про політехнізацію середньої і вищої освіти, яка була підхоплена державними органами освіти і розгорнута на рівні чергової кампанії [134]. Питання про політехнічне навчання в контексті вивчення іноземних мов стало предметом обговорення в середовищі методистів і науковців [167; 183]. У професійній підготовці вчителя до реалізації політехнічного навчання у шкільному курсі іноземної мови у першу чергу заговорили про формування у нього умінь корис-

туватися технічною термінологією, працювати з науково-популярними текстами на уроках, ознайомлювати учнів з основами промислового і сільськогосподарського виробництва у ході позакласної роботи [780, арк. 20; 770, арк. 22]. У 1953/54 н.р. при викладанні курсу педагогіки в педагогічних інститутах більш широко почала викладатися тема "Політехнічне навчання" [774, арк. 13].

У практичній педагогічній підготовці в інститутах і на факультетах ІМ у цей час відбувалося поступове вдосконалення організації педагогічної практики студентів. Після затвердження в 1949 р. Міністерством вищої освіти СРСР стандартної програми педпрактики вузи отримали поштовх до колективного пошуку додаткових засобів зацікавлення студентів у підвищенні якості їх педагогічної роботи в школі. Крім вже традиційних інструктивних конференцій чи семінарів для керівників практики і студентів, перед початком практики у деяких інститутах в кабінетах педагогіки організовувалися виставки "На допомогу практиканту", де студенти могли познайомитися з інструкціями, зразками документів і звітів, наочними посібниками. Поширювалася підготовка друкованих інструкцій по проведенню практики [765, арк. 35]. Зміцнювався контроль за ходом практики з боку викладачів методики, з числа яких призначалися факультетські керівники практикою [766, арк. 21].

Відповідно до інструкції з педагогічної практики, студенти III курсів проводили, як мінімум, по 4, а на IV курсі – по 8 пробних уроків [769, арк. 54]. З метою поповнення викладацького досвіду студентів у деяких інститутах використовувалося взаємне відвідування ними пробних уроків у різних школах. [765, арк. 37]. Студенти заохочувалися до педагогічної творчості, використання при підготовці до уроків нової методичної літератури, систематичного перегляду журналу "Иностранные языки в школе" [769, арк. 54; 767, арк. 23].

Проте й у практичній професійній підготовці майбутніх учителів ІМ відчувалися політико-ідеологічні нашарування, зокрема, особливістю педагогічної практики початку 50-х років була необхідність врахування студентами у викладанні сталінського вчення про мову, що виразилося в посиленні уваги до навчання граматики (зокрема, до морфології), лексики, письмових і усних вправ, залученні студентами історичних фактів до пояснення нового граматичного й лексичного

матеріалу [425; 770, арк. 20-21; 766, арк. 21-22].

Стосовно запровадження у практику шкільного викладання Сталінського вчення про мову ми поділяємо думку авторів "Нарисів історії школи і педагогічної думки народів СРСР (1941-1961)", що воно мало для школи негативні наслідки, оскільки надмірне акцентування граматики, особливо морфології й синтаксису, спричиняло ослаблення уваги до розвитку писемного й усного мовлення учнів [342, с. 159]. Не можна не погодитися ще з однією досить слушною характеристикою викладання іноземних мов у цей період, що зустрічається в літературі й формулюється як "надмірна філологізація навчального процесу" [239, с. 5].

Поряд з цією рисою слід відзначити й іншу, не менш виразну й не менш нав'язувану, а саме – ідейну спрямованість такої філологізації. Від студентів-практикантів вимагалось уміння надати ідейної спрямованості матеріалу, що викладався. Одним з важливих елементів виховання на уроках ІМ було протиставлення двох соціальних систем, життя учнів у радянській країні і за кордоном [774, арк. 24].

У зв'язку з запровадженням у школах з 1949 р. раннього навчання іноземних мов у ході шкільної практики студентів III курсу педагогічних інститутів на початку 1950-х років виявилася недостатня їх підготовленість до навчально-виховної роботи у III-IV-х класах [850, арк. 9, 15]. Адже навчально-методичного забезпечення для якісного проведення цієї роботи майже не було: перші методичні посібники з методики навчання ІМ у початковій школі вийшли лише в 1950 р., і ґрунтувалися вони переважно на експериментальному матеріалі [238; 290].

У професійній підготовці вчителів ІМ продовжувала посилюватися роль самостійної роботи студентів. З'являлися такі нові форми її стимулювання, як, наприклад, виставка студентських конспектів, проведення відкритих засідань на тему організації самостійної роботи студентів з запрошенням доповідачів-кращих студентів, які ділилися досвідом організації своєї роботи над науковим курсом, заслуховування на засіданнях кафедри відстаючих студентів.

Зростала активність науково-дослідницької роботи студентів. Дослідницькі розвідки студентів пов'язувалися з науковою роботою кафедр. Масштаби студентської науково-дослідницької роботи розширилися, виходили за межі окремих

груп, почали набувати форми студентського наукового товариства, яке організовувало загальноінститутські наукові конференції. Кращі студентські доповіді вносилися на загальноміські студентські конференції [764, арк. 34].

У 5-й п'ятирічці (1951-1955), відповідно до директив ХІХ з'їзду КПРС про підготовку учительських кадрів вищої кваліфікації, було взято курс на освіту вчителів-предметників для V-X класів виключно через систему педагогічних інститутів і університетів. Прийом до педагогічних інститутів планувалося збільшити у порівнянні з попереднім п'ятирічним планом на 45%. В Україні також була розгорнута робота по підвищенню кваліфікації вчителів і укомплектуванню середніх шкіл кадрами з вищою педагогічною освітою. Так, у постанові "Про виконання постанови Ради міністрів УРСР від 31 жовтня 1947 року "Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР" (27 січня 1950 р.) відзначалося, що "значна кількість викладачів іноземних мов, що досягає майже 80%, не має вищої освіти, внаслідок чого не забезпечена відповідна якість викладання і залишається незадовільним засвоєння учнями іноземних мов. Учні майже зовсім не вивчають розмовної іноземної мови" [646, арк. 201-207].

Наказом Міністерства освіти УРСР "Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР" (17 лютого 1950 р.) на виконання цієї постанови передбачалася ціла низка заходів для підвищення якості викладацьких кадрів у всіх міських та сільських 7-річних і середніх школах УРСР [397]. Зокрема, пропонувалося додаткове (факультативне) вивчення ІМ на III-IV курсах педагогічних інститутів УРСР, особливо в індустріальних центрах – Києві, Харкові, Дніпропетровську, Одесі, Сталіно, Ворошиловграді, з тим щоб випускники немовних факультетів педагогічних інститутів досконало оволоділи однією з іноземних мов і щоб їх можна було використовувати також як викладачів ІМ у школах [397, арк. 16]. Тобто передбачалася можливість сумісного викладання ІМ учителями-предметниками з вищою педагогічною освітою. Для цього зверталася увага на необхідність більш широкого використання в процесі викладання у педагогічних інститутах живої розмовної ІМ, розгортання в позанавчальний час гурткової роботи для глибшого засвоєння й удосконалення знань з ІМ, організацію у всіх пе-

дагогічних інститутах УРСР кабінетів ІМ і їх обладнання наочним приладдям. Таких студентів-випускників з правом викладання іноземної мови як другої спеціальності в III-VII класах у 1950/51 н.р. було випущено понад 100 осіб [761, арк. 64]. Даний підхід до вирішення питання якості викладання іноземної мови у школі, на нашу думку, можна розцінювати як не дуже вдалий. Його слід розглядати як намагання компенсувати недостатню фахову підготовку з іноземних мов (ні за кількістю годин на практичне оволодіння мовою, ні за рівнем теоретичних фахових знань) загальнопедагогічною підготовкою і як очевидне недооцінювання специфіки фахової освіти з іноземної мови у складі професійної педагогічної підготовки.

Підвищення вимог до підготовки вчителів зумовило **перетворення ряду вчительських інститутів у педагогічні**. Свого часу (кінець 40-х рр. XX ст.) вони виникли в результаті перепрофілювання 2-річних учительських інститутів з відділеннями іноземних мов (при 4-річних педагогічних інститутах), які до цього готували вчителів математики, української й російської мови та літератури, на підготовку вчителів ІМ – як вимушений захід для якомога швидшого заповнення кадрової "прогалини". Досвід перших років діяльності таких навчальних закладів засвідчив загальну тенденцію до ускладнення у якісному відношенні роботи і вчительських, і педагогічних інститутів, що привело навіть до зниження її якості – попри їх безсумнівне сприяння виконанню планів підготовки вчителів. З одного боку, професійно-педагогічна підготовка в учительських інститутах мала свої надбання, зокрема, в плані проведення педагогічної практики в школі [525; 776, арк. 42-43; 784, арк. 74-75]. З іншого боку, за кілька років діяльності значного покращення рівня фахової підготовки вчителів ІМ у цих навчальних закладах не відбулося. Не сталося вагомих змін і в кадровому забезпеченні такої підготовки, оскільки достатньої кількості кваліфікованих науково-викладацьких кадрів у галузі іноземних мов на місцях не було і взагалі в Україні бракувало [776, арк. 6, 11; 784, арк. 6].

Міністр освіти Г. Пінчук у доповідній записці Голові Ради міністрів УРСР Д. Коротченку від 30 квітня 1951 р. покладав вину за зниження якості на багатofакультетність педагогічних інститутів, котрим за тодішніх умов доводилося готувати вчителів з 8-12 спеціальностей, "що розпорошує увагу керівників вузів і

утруднює керівництво організацією та проведенням навчально-виховного процесу" [647, арк. 62]. Крім того, на його думку, керівники педагогічних інститутів не приділяли належної уваги специфічним особливостям роботи згаданих учительських інститутів, механічно зрівнювали робочі плани, програми і, відповідно, вимоги до випускників обох навчальних закладів.

Тому, Управління в справах вищої школи у 1951 р. звернулося до Ради Міністрів УРСР з проханням порушити клопотання перед Радою Міністрів СРСР про реорганізацію учительських інститутів з підготовкою вчителів іноземної мови, які існували на правах відділів при педагогічних інститутах, в педагогічні. У 1952 р. питання про доцільність подальшого існування дворічних відділень іноземних мов учительських інститутів при педагогічних інститутах було поставлено знову. Була відзначена слабка підготовка учителів іноземних мов для V-VII класів семирічних шкіл на відділеннях іноземних мов учительських інститутів при педінститутах та недостатнє опанування студентами цих відділень методичних прийомів викладання іноземної мови в середній школі, слабке володіння усною мовою, не вміння організувати позакласну роботу в школі [407]. Такі висновки підтверджувалися й спостереженнями за відповідями студентів цих відділень на державних іспитах [784, арк. 71-74]. Як наслідок – протягом 1951-1952 років кілька учительських інститутів реорганізували в педагогічні, 5 учительських інститутів закрили, відповідно збільшивши прийом до педінститутів [650, арк. 25-27]. Судячи зі звітів педагогічних інститутів, у 1953-54 роках набору до учительських інститутів при них на спеціальність "іноземна мова" вже не проводилося – були лише випущені II курси [776; 784; 792]. За результатами діяльності реорганізованих закладів протягом наступних кількох років Управлінням було зроблено висновок, що така реорганізація цілком себе виправдала з точки зору якості підготовки вчительських кадрів [773, арк. 46].

Помітну роль у підготовці вчителів ІМ продовжували відігравати Білоцерківський і Житомирський **учительські інститути іноземних мов**. З 2-річних вони були перетворені в 3-річні. З метою кращої концентрації висококваліфікованих викладачів і відповідного підвищення рівня викладання мов у 1950/51 н.р. у них

були проведені деякі об'єднувальні організаційні заходи: факультет французької мови у Житомирському інституті був ліквідований, а весь студентський і викладацький склад було передано до Білоцерківського інституту; аналогічно факультет німецької мови з обох інститутів був зосереджений в Житомирському інституті [761, арк. 62]. Хоча матеріальна база цих інститутів була далека від задовільної в плані забезпеченості навчальними приміщеннями [649, арк. 208-209], усе ж у них вдалося укомплектувати мовні кабінети великою кількістю фонетичних, граматичних таблиць і схем, довідковою і навчальною літературою, періодичними виданнями; фонологічні кабінети мали магнітофони і плівки. Кабінети педагогіки й психології містили портрети видатних російських педагогів, таблиці, схеми, підручники, моделі й муляжі по курсу психології, проекційний ліхтар, всю шкільну навчально-допоміжну документацію. У кабінетах мови й літератури самостійно виготовлялися таблиці з фонетики, морфології й синтаксису.

В основі організації навчальної роботи цих навчальних закладів лежав навчальний план трьохрічного учительського інституту з деякими змінами та доповненнями, як то введенням у 1952/53 н.р. факультативним курсом латинської мови для студентів I курсу. Виконання навчального плану іноді ускладнювалося незабезпеченістю викладачами [771, арк. 9, 14]. Недоліком і гальмом у науковому рості викладацьких колективів учительських інститутів ІМ були, з одного боку, брак наукової літератури, з іншого – відсутність досвідчених висококваліфікованих науковців і наукового керівництва, особливо на спеціальних кафедрах.

Щоб забезпечити більш ефективну навчально-методичну роботу в паралельних групах одного року навчання, на кафедрах інституту створювалися секції викладачів мов, що працювали у паралельних групах [771, арк. 10-11]. Така форма організації роботи вважалася за доцільну в умовах охоплення однією кафедрою великої кількості мовних аспектів і переслідувала мету уніфікації планування занять, полегшення обміну досвідом, дотримання єдиних вимог.

Вивчення мови в учительських інститутах ІМ проводилося за окремими аспектами (аналітичне читання, розмовна практика, техніка перекладу, позааудиторне читання). Великим недоліком, на який скаржилися на II-III курсах, була відсутність

стабільного затвердженого підручника з фахової мови. Якщо з французької мови користувалися надрукованим видавництвом "Радянська школа" підручником М. Георгіу, то з англійської мови такого підручника не було – навчальний матеріал доводилося підбирати з кількох підручників, відповідно до програми. Почасти брали тексти з підручників для неспеціальних вузів і самостійно готували розробку до них, підбирали всі вправи. Так само, як і в педагогічних інститутах, бракувало підручників з усіх теоретичних курсів. Не було підручників та додаткової літератури і з методики викладання ІМ. Відчувалися складнощі з підручниками для вступу до мовознавства, сучасної російської мови, російської й української радянської літератури, історії країн, мова яких вивчалася. Повністю були відсутні твори англійської художньої літератури до ХІХ ст., головні твори класиків зарубіжної літератури. Недостатньою була кількість літератури для позааудиторного читання.

Студенти учительських інститутів ІМ проходили педагогічну практику на ІІ і ІІІ курсах. На ІІ курсі вона тривала 1 тиждень і передбачала ознайомлення з роботою школи: її матеріальною базою, контингентом учнів, педагогічними кадрами школи, діяльністю педагогічної ради, роботою з батьками, з навчально-виховною роботою школи, методикою проведення уроків з іноземної мови та мовних предметів загалом. Щоденно студенти відвідували 2-3 уроки вчителів, які аналізувалися під керівництвом керівника-методиста. Під час проходження цієї практики велика увага зверталася на позакласні заходи, роботу класного керівника, комсомольської і піонерської організацій.

Педагогічна практика на ІІІ курсі мала активний характер: студенти, крім відвідування всіх уроків іноземної мови у закріпленому за ними класі і всіх уроків інших студентів-практикантів, брали участь у засіданнях методоб'єднань, готували і проводили 3-4 пробних уроки, організовували 1-2 виховних позакласних заходи. Протягом практики вони вели щоденник практики, протоколи розбору уроків, робили письмовий аналіз одного уроку вчителя чи студентів та психолого-педагогічну характеристику на одного учня. По закінченні практики проводилися заключні конференції, до яких готувалися виставки робіт студентів-практикантів: кращих індивідуальних планів, щоденників, конспектів уроків, протоколи розбору

позакласних заходів, наочні посібники та інші роботи студентів.

Загалом, позитивна роль учительських інститутів ІМ у підготовці педагогічних кадрів полягала, на нашу думку, в тому, що вони досить оперативно включилися у розв'язання проблеми забезпечення вчителів ІМ для 7-річних шкіл. Про це можна судити хоча б за тим фактом, що якщо наприкінці 1940-х років іноземна мова не читалася в 112 сільських і 16 міських школах, то в 1952/53 н.р., за даними статвідділу Міністерства освіти УРСР, таких шкіл було вже лише 33 семирічні й 1 середня (всі у сільській місцевості) [767, арк. 1]. Для прикладу, Житомирським учительським інститутом ІМ у 1952/53 н.р. було випущено 60 студентів факультету англійської мови й 81 – німецької, які поповнили колективи 7-річних шкіл [649, арк. 208-209].

У вересні 1953 року Білоцерківський і Житомирський 3-річні **учительські інститути іноземних мов були реорганізовані в 4-річні педагогічні інститути іноземних мов**. На підставі постанови Ради Міністрів УРСР від 31 серпня 1954 р. і відповідного наказу Міністерства освіти УРСР Білоцерківський педагогічний інститут іноземних мов було переведено в м. Горлівку Сталінської області.

У результаті здійсненого в першій половині 50-х років реформування учительських інститутів ІМ у педагогічні, *стабілізувалася тривалість іншомовної професійно-педагогічної підготовки – 4 роки*. Такий термін дозволяв сформувати у майбутніх учителів достатню наукову мовознавчу базу, стійкі мовні навички й мовленнєві уміння, готовність працювати у різних класах середньої школи. Накопичений досвід фахової підготовки свідчив, що вивчення спеціальних лінгвістичних предметів (теоретичної фонетики, граматики, лексикології, історії мови,) краще розпочинати з 3-го року навчання [773, арк.78]. Цієї побудови спеціальної предметно-наукової підготовки дотримуються і в сучасних навчальних планах.

Попри наявні труднощі, шукалися нові резерви для **підвищення якості професійної освіти**. Велика увага у *фаховій підготовці майбутніх учителів ІМ* приділялася аналітичному читанню, у ході якого проводився лексико-граматичний аналіз оригінальних літературних текстів. Студенти залучалися до багатства й різноманітності форм іноземної мови, вчилися аналізувати особливості структури ре-

чень, письмово перекладали уривки тексту.

У викладанні фахових мов протягом досліджуваного періоду більше уваги почали звертати на координацію роботи мовних кафедр, які обслуговували молодші й старші курси. Як показувала практика деяких педагогічних інститутів ІМ, почасти викладачі, які проводили роботу на І-ІІ курсах, нечітко уявляли собі свої завдання з підготовки студентів до навчання на старших курсах. А викладачі старших курсів недостатньо закріплювали знання, уміння і навички, набуті на молодших курсах. Тому, наприклад, в Дніпропетровському педінституті ІМ були розроблені навчальні плани з усіх аспектів, що передбачали послідовне вивчення і закріплення мовного матеріалу з 1-го по 8-й семестри [774, арк. 16].

Головною метою тогочасної роботи кафедр мовного вузу, за визначенням відомого радянського методиста З. Цветкової, було "виховати комуністично спрямованого, методологічно підготовленого, освіченого викладача, який свідомо володіє (у порівняльному плані) граматику, основною частиною словникового фонду і деякою частиною словникового складу, а також фонетикою мови, що вивчається, в межах, передбачених програмою; який вміє вільно усно й письмово виражати свої думки в межах передбаченої тематики, користуючись розмовним і книжно-літературним стилями мовлення, а також володіє певними навичками перекладу складного літературного, газетно-політичного і науково-популярного тексту з іноземної мови на рідну; виховати викладача, який уміє критично оцінювати всі явища зарубіжного життя і може бути у всіх відношеннях зразком для своїх майбутніх учнів [511].

Серед тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у досліджуваній період слід відзначити *подальшу педагогізацію практичних занять з мови* за рахунок включення матеріалів шкільних підручників у щоденну роботу над мовою, переключення уваги студентів при роботі над текстами шкільних підручників зі змістової на методичну сторону, постановка на заняттях з мовної практики методичних задач (наприклад методично правильно подати своїм товаришам певний мовний матеріал), глибоке проходження в межах вузівської програми тем, присвячених шкільній тематиці (наприклад теми "Вчитель іноземної мови у зага-

льній системі шкільного навчання і виховання") [454; 524].

Важливим чинником покращення педагогічної підготовки майбутніх учителів виступав курс методики навчання ІМ. Хоча на початок 1950 років, як відзначалося в академічних колах [375], усталеної наукової системи навчання іноземної мови ще не було, проте у методичній підготовці майбутніх учителів *почало утверджуватися розуміння методики навчання ІМ як самостійної науки* з власними закономірностями, що дозволяло їй вирватися з рамок тлумачення як "технічного додатку" до загального мовознавства (Л. Щерба). "Методист, – підкреслював В.Звегінцев, – представник педагогічної науки і тому перед ним стоїть завдання величезної ваги: узгодити дані інших наук з вимогами педагогіки й у відповідності з цими вимогами реалізувати допомогу, яку здатні надати лінгвістика й психологія справі викладання іноземних мов" [136, с. 121].

Ще на початку 50-х років методиці навчання ІМ було притаманне типове для всіх конкретних методик ігнорування авторами методичних посібників таких важливих питань, як визначення предмета методики, змісту, організаційних форм і методів навчання [9; 19]. Проте під дією розпочатого у педагогічній науці обговорення загальнотеоретичних проблем розвитку методичної науки [194; 352; 520 та інші] фахівці в галузі викладання ІМ також приступили до розробки питання про специфіку реалізації загальних принципів дидактики в процесі її навчання [181; 440; 441]. Йшла робота над науковим обґрунтуванням цілей і задач навчання, відбору матеріалу, що підлягав вивченню, формулювалися основні принципи методики викладання іноземних мов [16; 137; 316; 423; 504 та інші].

В Україні через відсутність окремих кафедр методики навчання іноземних мов при інститутах ІМ (крім Харківського ДППМ) і відповідних наукових кадрів самостійних концептуальних методичних досліджень ще не велося. Так само як недостатньо розгорнутою була науково-методична робота кафедр фахових мов, що пояснювалося невисоким рівнем наукової кваліфікації наявних педагогічних кадрів в інститутах/факультетах ІМ і загальною дефіцитністю лінгвістичних кадрів, оскільки лінгвістична освіта в країні була на той час ще дуже молодого освітнього галуззю. Науково-дослідницькі теми, що розроблялися в Україні, стосувалися ви-

ключно питань лексикології, теоретичної граматики, перекладу [854]. Тому методична підготовка вчителів іноземної мови в республіці здійснювалася повністю в руслі методичних канонів, встановлених російськими вченими, котрі мали довшу і вагомішу історію розвитку методичної школи. Зокрема, використовувалася підготовлена Б. Корндорфом й видана у 1953 році програма курсу методики викладання іноземних мов [408].

Протягом 1950-х років продовжувалася **робота над змістом професійної освіти в напрямі покращення якості підготовки, стабілізації і збалансування її складу**. Ще в 1952 р. почали розроблятися пропозиції щодо певних змін у навчальних планах педагогічних інститутів, які позначили наступні тенденції: а) посилення професійно-педагогічної підготовки студентів (щоб студент отримав знання і навички, необхідні йому для роботи в школі і як спеціаліст з певного предмету, і як вихователь дитячого колективу) і б) максимальне вивільнення студентів від обов'язкових аудиторних занять (щоб студент мав достатньо часу для самостійної роботи) [768, арк. 1]. Проект такого навчального плану, апробований у 1953/54 н.р., було оцінено позитивно [774, арк. 11]. Тому у червні 1954 році виїшов новий навчальний план, затверджений Міністерством вищої освіти СРСР [299, с. 17-18], у якому нові тенденції закріпилися і наступним чином виразилися у всіх циклах професійної підготовки вчителя іноземної мови (Додаток Ш.5):

- *у циклі соціально-економічних дисциплін*: з метою уникнення паралелізму у викладанні скоротилася кількість лекційних і практичних годин з філософських розділів у курсі основ марксизму-ленінізму;

- *у циклі психолого-педагогічних дисциплін* відбулося суттєве скорочення практичних годин: як пояснювалося, щоб ліквідувати групові заняття по опрацюванню лекційного матеріалу, були зовсім зняті практичні заняття з історії педагогіки і лабораторні заняття з психології, залишалися лише практичні заняття з педагогіки як супровід лекційного курсу; лабораторні заняття зі шкільної гігієни залишалися, але з метою наближення до школи переносилися на період педпрактики; у плані 1954 р. був зовсім відсутній і спецсеминар (з педагогіки, психології чи методики), введений у плані 1951 р. в цілях поглиблення теоретичної підготовки;

- *у педагогічній практиці*: активна шкільна практика на III курсі залишалася в обсязі 6 тижнів (у 6-му семестрі), практика на IV курсі збільшувалася на 2 тижні і складала 8 тижнів (7-й семестр), а також з'явилася додатково літня практика в піонерських таборах на II курсі (4-й семестр, 3 тижні);

- *в інших загальноінститутських дисциплінах*: хоча з двох частин фізичного виховання (фізичної підготовки на I й II курсах та спортивного вдосконалення, обов'язкового на I-II курсах та факультативного на III-IV курсах) фізичну підготовку з навчального плану пропонувалося вилучити (як пояснювалося, враховуючи, що задачі загальної фізичної підготовки повинні вирішуватися середньою школою, а також через відсутність елементарних умов для її проведення), у плані обов'язковою залишалася дисципліна під назвою, яка існує й зараз ("Фізичне виховання"), а спортивне вдосконалення було включене до факультативних дисциплін;

- *у циклі спеціальних дисциплін* головні зміни зводилися до посилення дисциплін, які визначають теоретичну й особливо практичну підготовку майбутнього вчителя, і одночасного скорочення або вилучення дисциплін, що не є основними для даної спеціальності: число годин на основну іноземну мову у плані 1954 р. було збільшено на 368 год (у тому числі практичну фонетику – на 78 год, граматику – на 207 год, лексику – на 81 год); знімалася й знову переносилася в число факультативних друга іноземна мова (з поясненням, що вона була включена до нього з метою розширення лінгвістичного світогляду студентів, але через недостатню кількість годин не забезпечувала необхідної підготовки і навіть, навпаки, йшла на шкоду заняттям з основної іноземної мови); були вилучені з навчального плану курси української й російської літератури, а курси української й російської мови перебудовувалися й включалися до нового навчального плану як курси граматики української й російської мови, останній переносився з II курсу на I (з тим щоб створити у студентів базу для практичного вивчення іноземної мови).

У плані 1954 р. з'явилися також нові факультативні дисципліни, спрямовані на підвищення якості професійної підготовки – орфоепія, постановка голосу, спецкурси з новітньої літератури країн, мова якої вивчається. У контексті загальної тенденції підготовки майбутніх педагогів до політехнічного навчання у школі бу-

ло введено факультативний курс методики навчального кіно.

Загалом кількість обов'язкових аудиторних годин скоротилася 290 год, в результаті чого вдалося досягти запланованого зменшення тижневого навантаження (замість колишніх 36 год – 33 год на I курсі й 30-32 год на III-IV). При цьому відсоток годин на вивчення мовних дисциплін (практичне і теоретичне) у плані 1954 р. зростав до 61,5% від усієї кількості годин, замість 50% за діючим до цього планом 1951 р. Тобто можна зробити висновок, що в новому навчальному плані посилення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів відбувалося в напрямі створення більш сприятливих умов для фахової підготовки, ніж для загальнопедагогічної. Позитивні зміни в останній у кількісному відношенні досягалися лише за рахунок збільшення тривалості педагогічної практики.

Розвиток професійної підготовки вчителя іноземних мов все більше схилявся у бік розвантаження студентів від обов'язкових занять, посилення самостійної роботи студентів і підвищення ролі спеціальної фахової підготовки.

Таким чином, до числа **тенденцій, що сприяли стабілізації** підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у педагогічних й учительських інститутах у першій половині 1950-х рр., слід віднести:

- вирішення проблеми кількісного забезпечення викладання ІМ у школах республіки вчителями завдяки розширенню мережі інститутів та факультетів ІМ; уніфікація тривалості іншомовної професійно-педагогічної підготовки (4 роки);

- накопичення досвіду фахової іншомовної підготовки у новостворених педагогічних інститутах/факультетах/відділах іноземних мов;

- завершення формування базового змісту професійної підготовки вчителя іноземної мови у складі навчальних предметів суспільно-політичного, психолого-педагогічного, спеціального циклів і робота над раціональним співвідношенням різних складових елементів цього змісту в навчальному плані;

- підвищення якості професійної освіти майбутніх учителів через посилення його професійно-педагогічної підготовки і як вчителя-предметника, і як вихователя, зменшення аудиторного навантаження студентів і звільнення часу для самостійної роботи; збільшення частки годин на практичне і теоретичне вивчення мо-

вних дисциплін; урізноманітнення переліку факультативних дисциплін; продовження тривалості педпрактики; укріплення наукових основ методичної підготовки майбутніх учителів ІМ, координацію роботи мовних кафедр, педагогізацію практичних занять з мови;

- відмова від класового підходу до розуміння розвитку мови, що, попри протікання її у властивому для свого часу характері чергової ідеологічної „кампанії”, сприяла поверненню офіційної радянської мовознавчої науки у русло світової філологічної науки й відповідному спрямуванню фахової іншомовної освіти.

5.3. Структурування системи підготовки вчителя іноземної мови у контексті освітнього реформування 1956 – 1964 рр.

Поступові зміни в напрямі демократизації суспільного життя Радянського Союзу, розпочаті після смерті Й. Сталіна (1953), та потреби перебудови виробничої сфери у відповідності з прискоренням науково-технічного прогресу потребували перегляду чинної освітньої парадигми в напрямі лібералізації освітньої галузі, технологізації наукових знань і кращої підготовки професійних кадрів, підвищення ролі моральних норм і принципів у суспільстві. У республіці, як і в цілому по країні, приступили до реформування системи народної освіти з метою наближення її до вимог життя.

Нові суспільні й освітні орієнтири знайшли своє відображення в рішеннях XX з'їзду КПРС (1956), що став потужним імпульсом так званої "хрущовської відлиги", в руслі якої було висунуто ідею реформування освіти і сформульовано найголовніші її завдання – комуністичне виховання трудящих, особливо молодого покоління, покращення підготовки випускників шкіл до практичної діяльності, подальший розвиток у рамках шкільної освіти політехнічного навчання, ознайомлення молоді з найбільш важливими галузями сучасного промислового й сільськогосподарського виробництва, зміцнення зв'язку навчання з суспільно корисною працею, виховання у підростаючого покоління комуністичного ставлення до праці.

Для здійснення завдань так званої "хрущовської реформи освіти" (термін М. Богуславського [38]) необхідною була перебудова всіх ланок народної освіти, у

тому числі вищої школи. У зв'язку з цим відповідним органам була адресована директива XX з'їзду КПРС "переглянути підготовку спеціалістів у вищих навчальних закладах у розмірах, що забезпечують потребу народного господарства і культурного будівництва" [509, с. 479]. З цією метою розширялася мережа вечірньої та заочної вищої і середньої спеціальної освіти, особливо для працюючих практиків без відриву від виробництва. Зокрема, у 1956/57 н.р. педагогічні інститути повинні були прийняти на заочні відділи 10 тисяч учителів, у тому числі іноземних мов [789, арк. 193-194]. Покращувалося забезпечення студентів-заочників методичними матеріалами. Посилювався контроль за якістю викладання на заочних відділах.

Відбулося *коректування інституційної мережі закладів*, що готували вчителів ІМ. Так, 1955/56 навчальний рік став останнім для Дніпропетровського ДПШМ, який було ліквідовано, а значна кількість його студентів з факультетів англійської і французької мови була переведена до Одеського ДПШМ. У цей же період Житомирський педінститут ІМ став підрозділом Житомирського педагогічного інституту як окремий факультет з двома відділами – англійської та німецької мов.

Подібні організаційні реформації стали свідченням того, що кількісна проблема кадрів учителів ІМ була нарешті знята. Про результати підготовки кадрів за 5-ту п'ятирічку (1951-1955) можна довідатися в Додатку Ц.6. План набору до педагогічних інститутів ІМ, який у деяких з них доходив до 255 осіб, почав зменшуватися ще в 1953-1954 рр. За даними зведених звітів педагогічних вузів другої половини 1950-х років, чітко проглядається *тенденція до щорічного зменшення набору студентів на І курс* цих навчальних закладів [787, арк. 2-3; 798, арк. 6, 12, 28, 39].

Популярність професії вчителя іноземної мови в суспільстві тим часом швидко зростала. Скажімо, якщо в 1952 р. при наборі студентів на І курс Харківського ДПШМ конкурс серед вступників становив 1,4 особи на одне місце, то в 1953 р. він дорівнював вже 3,8 особи і продовжував зростати в наступні роки [852, арк. 2,3]. Підвищувався і якісний рівень абітурієнтів цього інституту за рахунок випускників шкіл із золотими і срібними медалями [852; 854, арк. 3].

У цьому зв'язку варто звернути увагу на стан справ з вивченням іспанської мови в республіці. З часу запровадження викладання іспанської мови у середніх шко-

лах (1947) на 1952/53 н.р. в Україні вона викладалася в 100 класах шкіл міст і міських селищ, її вивчало загалом 3562 учня [767, арк. 32]. Утім, за наказом Міністерства освіти УРСР від 1 квітня 1955 р., з 1955/56 н.р. викладання іспанської мови в V-VII класах середніх шкіл припинялося і замінювалося на англійську, німецьку або французьку мови, а в VIII-X класах воно продовжувалося до закінчення учнями середніх шкіл [400]. Як свідчать статистичні дані про вивчення ІМ у школах України, на початок 1956/57 н.р., іспанська мова вже не викладалася в жодному класі [793, арк.1]. Тому вже в 1954 р. підготовлених Київським ДППМ вчителів іспанської мови почали перекваліфіковувати на вчителів німецької мови, для чого при інституті було організовано 1-річні курси перекваліфікації [777, арк. 39].

Виконуючи настанови XX з'їзду КПРС, Міністерство освіти УРСР організувало перегляд усіх діючих у педагогічних інститутах навчальних програм "в напрямку активного переборення шкідливого і чужого марксизму-ленінізму культу особи, в напрямку забезпечення підготовки вчителів, здатних здійснити політехнічне навчання в школі" [789, арк. 66].

Реалізація першої тези про необхідність *переборення культу особи* була найбільш активно розпочата кафедрами марксизму-ленінізму і стосувалася, насамперед, викладання основ марксизму-ленінізму, політичної економії й філософії. В інститутах розпочалася серія науково-теоретичних конференцій з питань, які "впливають з рішень XX з'їзду". Згідно з розпорядженням Міністерства освіти УРСР, для лекційного вивчення матеріалів з'їзду було відведено 24 год на кожному факультеті за рахунок суспільних наук [792, арк. 10]. При цьому критика культу особи Сталіна відбувалася в межах визначених рамок – у спеціальному листі Міністерства вищої освіти СРСР від 7 квітня 1956 р. до завідувачів кафедр суспільних наук вишів були накреслені головні положення докорінного покращення ідеологічної роботи, подальшого розвитку марксистсько-ленінської теорії й зміцнення її зв'язку з практичною діяльністю партії й народу, ліквідації пережитків культу особи [789]. У роботі з майбутніми педагогами зростала роль їх інформування про політичне життя в країні та за її кордонами. Політінформації стали основною формою виховної роботи в академічній групі. Широко використовувалися радіопередачі й газети. Значна

частка політико-виховної роботи припадала на період осінніх сільськогосподарських робіт, які стали традиційними. Студенти не тільки збирали врожай хліба й кукурудзи, а й проходили уроки пропагандистської роботи: проводили у колгоспних бригадах політінформації, бесіди, випускали газети-стінівки тощо.

Друга теза – про *підготовку вчителя до здійснення політехнічного навчання в школі* – мала на меті, крім усього іншого, впровадження в шкільну практику сучасних технічних засобів навчання (термін ТЗН на той час в літературі ще не став нормативним) і особливо кіно. Вже в травні 1956 р. відбулася Всеукраїнська нарада викладачів педінститутів з питання використання кіно у професійній підготовці вчителя середньої школи, на якій у числі доповідачів були два представники педагогічних інститутів ІМ – Харківського (М. Богатов) й Одеського (В. Ружейніков) [789, арк. 165-166]. Обидва доповідачі свого часу зробили суттєвий вклад у поширення кіно й інших технічних засобів у навчальний процес, розробляючи такі питання, як: застосування навчальних кінофільмів, організація й проведення кінофікованого уроку, класифікація фільмів для використання в навчально-виховній роботі [35; 36; 351], види навчальних телевізійних передач (телепередачі на допомогу учням у підготовці домашніх завдань і повторенні навчального матеріалу, телевізійні передачі з основ виробництва та телевізійні уроки), організаційні й методичні засади використання телебачення в навчальних цілях, підготовка вчителів до застосування телебачення в школі [432].

Отже, на основі викладеного вище можна зробити висновок про те, що педагогічні інститути ІМ зайняли передову позицію серед інших педагогічних вузів у використанні технічних засобів у навчанні. У них устатковувалися кіноаудиторії, де кінофільми використовувалися для розвитку іншомовних навичок. Навчальне кіно почало посідати особливе місце у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ.

З метою поліпшення підготовки студентів до використання кіно в навчально-виховній роботі середньої школи Міністерство освіти УРСР у жовтні 1956 року надіслало до усіх педінститутів листа з директивами, які, зокрема, передбачали введення на всіх факультетах і спеціальностях курсу навчального кіно (у навчальному плані педагогічного інституту за спеціальністю "Іноземні мови" такий курс з'явився

як факультативний ще в 1954 р.); обов'язкове проведення кожним студентом під час педагогічної практики не менше одного уроку чи позакласного заходу з використанням кіно та діапозитивів; кінофікацію шкіл (насамперед, базових), де проводилася підпрактика; забезпечення можливості отримання кожним випускником права кінодемонстратора вузькоплівкової звукової пересувки [790, арк.212].

Педагогічні інститути мали розгорнути науково-дослідну роботу в галузі методики використання кіно, звернути особливу увагу на виготовлення посібників та підручників з техніки та методики використання кіно у навчально-виховній роботі школи, обладнати не менш двох аудиторій для денних демонструвань а також обладнати спеціальну аудиторію для практичних занять студентів з проекційною апаратурою та створити необхідні умови для організації занять студентів з фотографії [790, арк. 213]. Зміст і методика підготовки майбутніх учителів ІМ до використання технічних засобів у шкільному навчанні почали широко обговорюватися на сторінках педагогічної преси [18; 85; 62; 178; 484; 522 та інші].

У контексті реформи освіти і підвищення рівня підготовки педагогів знайшла своє вирішення проблема суміщення викладання кількох навчальних предметів у сільських школах, викликана демографічними наслідками війни і відповідним скороченням контингенту учнів, – за допомогою *підготовки вчителів широкого профілю*.

Відповідно до постанови Ради Міністрів СРСР від 18 серпня 1956 р. "Про заходи по підвищенню якості підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл" та аналогічного наказу Міністерства освіти УРСР від 11 вересня 1956 р., у педінститутах була розпочата підготовка вчителів 5-10 класів за двома спеціальностями, а термін навчання продовжений до 5 років [788, арк.34]. З 1956-57 рр. у декількох педагогічних інститутах (Вінницькому, Житомирському, Запорізькому, Кіровоградському, Сумському, Черкаському) приступили до підготовки вчителів за спеціальностями "українська мова й література, іноземна мова", "російська мова й література, іноземна мова". В педагогічних інститутах іноземних мов вводилася спеціалізація з двох ІМ ("німецька мова, англійська мова", "французька мова, німецька мова"), а також з іноземної й української мов ("англійська мова, українська мова"), а також з іноземної й української мов ("англійська мова, українська мова").

мова і література", "французька мова, українська мова і література").

На виконання рішень XX з'їзду 15 вересня 1956 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову про *організацію шкіл-інтернатів* [301, с. 111]. Завданням школи-інтернату як нового типу навчально-виховного закладу на цьому етапі її існування було забезпечення всебічного розумового і фізичного розвитку вихованців, розширення їх культурного кругозору, виховання хорошого естетичного смаку, щоденна підготовка до майбутньої практичної діяльності, в тому числі оволодіння однією ІМ на протязі десятирічного періоду перебування дитини у цьому закладі [123].

При загальній установці на початок систематичного вивчення іноземної мови у школі з III класу, в школах-інтернатах знайомство дітей з іноземною мовою часто розпочиналося з I класу. Було визнано за доцільне в кожній школі-інтернаті вивчати лише одну іноземну мову, щоб не виникали перешкоди у створенні мовного середовища і ніщо не заважало розвиткові позакласної роботи і спілкуванню вихованців іноземною мовою. Велика увага приділялася забезпеченню таких шкіл іншомовною літературою для позакласного читання, технічними засобами навчання. Ставилося питання про необхідність наукової розробки нових шляхів навчання іноземної мови з врахуванням об'єктивних умов шкіл-інтернатів [123, с. 6].

Зрозуміло, що для цих цілей були необхідні спеціально підготовлені вихователі, які б достатньо добре володіли усним мовленням іноземною мовою і методикою її викладання, мали б хорошу вимову, уміло поєднували класну й позакласну роботу. У зв'язку з цим за наказом Міністерства освіти УРСР від 6 жовтня 1956 р. "Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів УРСР" була утворена нова спеціальність "іноземна мова, вихователь школи-інтернату" [790, арк. 221]. Підготовка педагогічних кадрів за цією спеціальністю була розпочата в Київському й Харківському педінститутах ІМ.

Як свідчать матеріали роботи педагогічних вузів, перехід на підготовку спеціалістів широкого профілю проходив нелегко. При цьому, крім суб'єктивних труднощів, пов'язаних з неволодінням деякими студентами українською мовою (особ-

ливо тими, що приїхали в Україну на навчання з інших республік) [796, арк. 2-3] існував і цілий ряд об'єктивних ускладнень. По-перше, це – незабезпеченість викладачами: доводилося терміново шукати викладачів предметів з другої спеціальності (навіть серед шкільних вчителів), переключати на викладання української мови навіть викладачів кафедр іноземних мов (зокрема, французької мови), котрі добре володіли українською мовою. Створення окремих кафедр за другою спеціальністю не практикувалося. Наприклад, у Харківському ДПШМ викладачі української мови й літератури організаційно входили до кафедри англійської філології, а викладачі за спеціальністю "вихователь школи-інтернату" – до кафедри педагогіки й психології [855, арк. 7].

Позитивно, що перехід на підготовку з української мови й літератури як другої спеціальності спонукав до ширшого запровадження в інститутах української мови як викладової. Для викладачів, котрі погано володіли українською мовою, почали організовуватися регулярно діючі курси вдосконалення знань української мови.

По-друге, перехід на п'ятирічний термін навчання і введення другої спеціальності супроводжувався серйозними труднощами, пов'язаними з тим, що всі програми, підручники й навчальні посібники до цього часу були розраховані на 4 навчальні роки. Більше того – до початку навчального року інститути не були забезпечені підручниками й посібниками за другою спеціальністю. Тому кафедри активно взялися за складання навчальних посібників для стаціонару та заочників [796, арк. 14-15; 800]. Видання частини навчальної літератури іноземними мовами мало на меті компенсувати скорочення годин на ці мови, викликане введенням другої спеціальності. Так само, задля доповнення фахової підготовки, практикувалося читання таких дисциплін, як фонетика, граматики, лексикологія іноземною мовою.

Брак навчально-методичної літератури був відчутним і в ситуації введення в інститутах ІМ у якості другої спеціальності ще однієї іноземної мови. Секціям другої мови доводилося працювати над створенням зовсім нових методрозробок, програм з окремих аспектів другої мови. Тому в деяких вузах ставилося навіть питання оволодіння викладачами кафедри основної іноземної мови мови, другою іноземною мовою, яка викладалася на факультеті. На жаль, на той час викладачів,

що володіли б обома мовами, було дуже мало [794, арк. 11].

По-третє, разом з введенням нової спеціальності у навчальному плані з'явилися нові, не розроблені раніше навчальні курси. Так, для забезпечення спеціальності "вихователь школи-інтернату" кафедрам педагогіки й психології довелося підготувати 7 нових курсів: "Анатомо-фізіологічні особливості дітей шкільного віку", "Методика виховної роботи в школі-інтернаті", спецпрактикум з виховної роботи в школі-інтернаті, "Основи сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва", "Музично-хорова справа", "Дитяча література", "Навчальне кіно".

Загалом навчальними планами педагогічних інститутів передбачалося підвищення обсягу спеціальної й професійної підготовки вчителів V-X класів з широким профілем. Для філологічних спеціальностей, як зазначав заступник міністра освіти УРСР О. Русько, зростала актуальність навчальних предметів, що були взаємно пов'язаними, доповнювали й збагачували один одного. А підготовка вихователя школи-інтернату доповнювалася предметами, які допомагали майбутньому педагогу здійснювати естетичне виховання дітей, готувати їх до практичної діяльності, організовувати їх дозвілля (факультативні курси історії мистецтва, дитячого театру, дитячих ігор й атракціонів) [433].

Ускладнення підготовки з ІМ в умовах широкого профілю посилило увагу до *вдосконалення процесу й методики викладання ІМ як фахової*. На цей час у вітчизняній пресі вже почали висловлюватися критичні зауваження щодо зниження рівня володіння іноземною мовою студентами інститутів ІМ [851]. Це зниження пов'язувалося з невідповідним рівнем володіння розмовною іноземною мовою певною частиною викладачів вузів, особливо тих, що закінчили вищу школу в останні кілька років. Тому у педагогічних інститутах ІМ постало питання про організацію й проведення серед викладачів інститутів певних заходів з метою покращення стану викладання мови. До числа таких заходів відносилися, зокрема: спілкування іноземною мовою у приміщенні інституту; утворення постійно діючих розмовних семінарів при кафедрах ІМ; проведення лекцій та диспутів з питань методики викладання ІМ та відповідних філологічних дисциплін; обговорення нових і класичних творів авторів, що передбачаються програмою для про-

ходження на заняттях та для позааудиторного читання тощо [853, арк. 2].

Не менш важливим було вироблення автоматизованих навичок в усному й писемному мовленні студентів. Особлива увага почала звертатися на покращення розмовної практики. У новому навчальному плані з передбачених 1270 годин лексики на розмовну практику відводилося 780 годин, що значно перевищувало цифри старого плану – 280 годин. Практикувалося викладання всіх теоретичних курсів фаховою мовою; написання курсових робіт іноземною мовою; використання в якості основних навчальних завдань діалогу, бесіди, розповіді, коментування фільму, переказу тощо, з вживанням певних мовних явищ; перенесення частини теоретичного матеріалу з практичних курсів до теоретичних; підготовка художньої самодіяльності на іноземних мовах; випуск стінних газет і радіогазет мовами, що вивчалися; активне користування мовою студентами й викладачами у спілкуванні між собою [794, арк. 6; 853, арк. 4].

На часі постало завдання досягнення *більшої стрункості і єдиної побудови системи фахової підготовки*. Пропозиції Харківського ДППМ – найстарішого й тому найдосвідченішого в Україні – полягали в більш чіткому розмежуванні практичних і теоретичних мовних курсів. Пропонувався вже випробуваний усім попереднім розвитком системи професійної підготовки вчителя іноземної мови поділ курсу практики мови на окремі аспекти (лексичний практикум, фонетико-орфографічний практикум, граматичний практикум) і їх окреме викладання спеціалізованими у кожному аспекті викладачами (аспектне навчання), а також виділення видів роботи – усне мовлення, аналітичне читання, домашнє читання, писемне мовлення. Вважалося за доцільне об'єднати всі практичні курси (практична граматики, фонетика, лексика і переклад) на кафедрі мови, а всі теоретичні курси, які забезпечують філологічну підготовку вчителя ІМ (лексикологія, історія мови, теоретична граматики й фонетика), – на кафедрі філології. Теоретичні дисципліни рекомендувалося зосередити лише на старших курсах (IV та V) та забезпечити їх підручниками на іноземній мові [853, арк. 5]. При аспектному навчанні на першому плані знаходилося формування міцних знань – засвоєння теорії мови й різних сторін мовного матеріалу. Прихильник такого способу навчання, відомий російський вчений В. Аракін обгру-

нтовав його специфікою професійного вивчення ІМ, яка потребує міцного знання граматики, фонетики, словотвору як бази для розвитку мовлення [10, с. 82].

Наразі вже традиційному аспектному навчанню мови довелося конкурувати з іншою точкою зору на побудову практичної мовної підготовки, яка позначилася ще в першій половині 50-х років і переросла в тенденцію наприкінці десятиріччя. Мається на увазі практика викладання мови як єдиної системи, або так зване *"комплексне" навчання ІМ*, при якому окремі аспекти мови не виділялися а опрацьовувалися у тісному зв'язку, обов'язково у процесі мовленнєвої діяльності, тобто на першому плані стояли мовленнєві уміння (наприклад, як вести бесіду, писати твори, читати тощо), а теорія й мовний матеріал залучалися лише тією мірою, яка була необхідна для здійснення цих умінь [446, с. 91-92].

З ініціативою про перехід до нового – комплексного – викладання фахової ІМ виступив у березні 1957 року у всесоюзній пресі – "Учительській газеті" – Горьківський педагогічний інститут іноземних мов (РРФСР). Хоча така система професійного навчання ІМ спершу викликала неоднозначну реакцію і спричинила серйозну дискусію на сторінках "Учительской газеты", у наступні роки перебування викладання фахової мови на молодших (І-ІІІ) курсах на основі комплексного підходу поступово запроваджувалася в усіх педагогічних інститутах ІМ в Україні. Питання комплексного викладання ІМ на молодших курсах було розглянуто й одобрено в листопаді 1959 р. на міжвузівській конференції в Московському державному педагогічному інституті ІМ в процесі обговорення загальних проблем теоретичної граматики германських і романських мов, а також методики викладання граматики у педагогічних інститутах, на факультетах іноземних мов і на філологічних факультетах університетів [98].

Прийняття й запровадження комплексної системи навчання засвідчило посилення у фаховій підготовці вчителів ІМ практичної спрямованості в оволодінні мовою, розвитку усного мовлення, що, втім, супроводжувалося побоюваннями втратити необхідне для свідомого засвоєння мови теоретичне підґрунтя.

У контексті перебудови фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ *зростала роль самостійної роботи*, бо, як справедливо підкреслювалося у довідці про

заходи для покращення підготовки Харківським ДППМ вчителів ІМ (1957), "як би гарно не було організоване аудиторне заняття, на долю кожного студента випадає можливість говорити в середньому не більше 5-10 хвилин на день, тоді як самостійно студент може так організувати свій час, щоб присвячувати декілька годин в день розвитку мовних навичок" [853, арк. 5]. Серед наведених у довідці заходів звертають на себе увагу такі, як: розробка системи типових домашніх завдань для розвитку мовних навичок на різних етапах навчання; підвищення рівня технічної озброєності кабінетів ІМ магнітофонами, плівкою, кіноапаратами, учбовими фільмами, фільмоскопами, радіофікованими кабінетами, тощо; організація активної гурткової роботи з ІМ; організація англійського, німецького та французького клубів студентів; введення обов'язкового спілкування студентів у стінах інституту лише іноземною мовою; централізоване замовлення республіканській кіностудії серії німих та звукових навчальних кінофільмів, призначених для розвитку усного мовлення [853, арк. 6-7].

Увага до ефективного застосування старих і пошуків нових форм організації самостійної роботи студентів не спадала протягом усієї другої половини 50-х років минулого століття. Традиційними стали цикли лекцій на початку навчального року, які знайомили першокурсників з особливостями організації в інститутах самостійної роботи. Вже не поодиноким, а досить поширеним явищем стали в цей період *студентські наукові товариства* (СНТ), в межах яких працювали студентські наукові гуртки. Студенти-гуртківці старших курсів інколи залучалися до науково-дослідницької роботи кафедр: допомагали у зборі матеріалу для навчальних посібників, словників для школи, озвучували разом з викладачами навчальні кінофільми для інституту вдосконалення вчителів, вивчали методи викладання іноземних мов у школі [796, арк. 25-26].

Нові завдання наближення педагогічної вищої школи до вимог життя вимагали кардинального *перегляду загальних принципів організації педагогічної практики*. Ще в серпні 1955 р. Колегія Міністерства освіти УРСР, заслухавши і обговоривши питання про порядок проведення педпрактики в педагогічних інститутах республіки, відмітила, що діюча система практики не відповідала вимогам урядових поста-

нов [790, арк. 88-102]. З огляду на це Колегія запропонувала заходи для поліпшення проведення педпрактики і організувала в 1955/56 н.р. на базі Харківського і Кримського педагогічних інститутів експериментальну перевірку їх ефективності.

У червні 1956 року до всіх педагогічних інститутів України Міністерством освіти були розіслані "Вказівки про організацію і проведення педагогічної практики студентів IV-х курсів педагогічних інститутів на робочому місці вчителя і класного керівника" [789, арк. 144-153]. У них містилися загальні настанови щодо організації педагогічної практики студентів випускного курсу, серед яких були такі інновації, як проведення педагогічної практики як у міських, так і в сільських середніх школах; прикріплення до кожного окремого класу не кількох, а лише одного студента; початок практики з 25 серпня для участі практикантів у серпневих районних (міських) нарадах учителів і в роботі педагогічних рад та методичних предметних комісій напередодні занять в школі; продовження тривалості педагогічної практики до розмірів чверті [789, арк. 144-145].

Були сформульовані також обов'язки студентів-практикантів, у яких проявився принципово новий підхід до їх практичної діяльності у школі: тепер вони мали почуватися в школі не випадковими людьми, а здійснювати повноцінне, регулярне і планомірне викладання основ наук за своїм фахом, згідно з розкладом уроків школи, під систематичним контролем методиста інституту і при постійній присутності в класі вчителя, а також виконувати у прикріпленому класі повністю всю роботу класного керівника. Новий підхід до організації практики значно більше, ніж раніше, сприяв формуванню в майбутніх учителів готовності до самостійної навчально-виховної роботи в школі, у тому числі до позакласної і позашкільної.

Вже перші результати проведення педагогічної практики за новими принципами принесло позитивні результати. Студентам вдалося побувати на вчительських конференціях, взяти участь у плануванні шкільного навчального процесу, детально познайомитися з життям школи ще до початку навчального року й одразу включитися у викладання мови у прикріпленому класі. Кількість проведених в 1956/57 н.р. уроків деякими студентами-практикантами доходило до 26, що суттєво відрізнялося від колишніх норм і давало значно більшу практику у викладанні [796, арк. 22].

Як підкреслював начальник управління підготовки вчителів Міністерства освіти УРСР І. Капелюшний, заміна епізодичних уроків і окремих виховних заходів в різних класах системою роботи студента як вчителя і як вихователя дала можливість "вивчати педагогічний процес у його цільності і діалектичній єдності навчання і виховання, учитися аналізувати педагогічні явища, розуміти мотиви поведінки учнів на уроці і поза уроком, правильно враховувати взаємодію різних умов, прийомів і методів навчання і виховання" [165, с. 64].

Окрім суттєвих загальнопедагогічних корективів, важливі зрушення відбулися і в підході до викладання ІМ студентами-практикантами. Першочергового значення набув розвиток в учнів під час практики навичок розмовного мовлення. Студенти на уроках почали активніше використовувати опис картин, переказ змісту тексту за планом, відповіді на запитання, у позаурочний час проводилися вечори іноземною мовою [794, арк. 23, 25].

Досить проблемним виявилось проведення педагогічної практики студентів за спеціальністю "вчитель іноземної мови, вихователь школи-інтернату", оскільки шкіл-інтернатів з тією іноземною мовою, на якій спеціалізувалися студенти, було недостатньо [794, арк. 27; 855, арк. 14].

Не можна не відзначити такої особливості нової постановки педагогічної практики на випускних курсах, як проведення її у сільських школах. Тогочасний стан справ зі знанням учнями сільської школи іноземної мови був особливо неблагополучним. Загальновідомим фактом було те, що у значній кількості сільських шкіл іноземні мови викладали так звані "сумісники" – викладачі інших предметів, котрі у невеликих школах-семирічках не мали повного навантаження зі свого предмета. Тому у журналі "Іностранные языки в школе" ще в 1954 р. вийшла редакційна стаття, яка, по-перше, констатувала незадовільну увагу з боку Міністерства освіти та його органів на місцях до викладання ІМ у селі, вказувала на абсолютно ненормальний стан з висвітленням питань викладання мов у сільській школі і, по-друге, закликала до підвищення методичної допомоги сільській школі [66].

Були також здійснені заходи для покращення *літньої практики* студентів педагогічних інститутів. Наказом по Міністерству освіти УРСР від 26 листопада 1955 р.

"Про підсумки проведення оздоровлення дітей влітку 1955 року" всі педінститути зобов'язувалися провести практичне навчання з тими студентами, які проходили-муть практику в піонерських таборах [789, арк. 35]. Метою цього навчання було ознайомити студентів з обов'язками вожатого та вихователя піонерського загону, зі змістом, формою та методами культмасової та політико-виховної роботи в таборі. Майбутні вчителі ІМ, які отримували додаткову спеціальність вихователя школи-інтернату, проходили цю практику, по можливості, в таборах шкіл-інтернатів.

Після XX з'їзду КПРС *питання виховної роботи в школі і за її межами* набули особливої ваги у контексті формування нових виховних цінностей. Українська педагогічна наука відреагувала на нові суспільні виклики розробками мети комуністичного виховання. Професори С. Чавдаров і М. Грищенко у статті "Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя" сформулювали її в дусі часу – як "виховання всебічно розвиненого, озброєного знанням основ наук, всебічно підготовленого покоління будівників комунізму" [512, с. 48], підкреслюючи неототожність цієї мети з "буржуазно-ідеалістичною" ідеєю гармонійного виховання, на підставі чого можна зробити висновок про вірність авторів нових виховних ідеалів старим класово-партійним марксистсько-ленінським канонам. До змісту розроблюваного педагогічною наукою ідеалу комуністичного виховання були включені такі складові, як моральне, атеїстичне, трудове, фізичне, етичне та естетичне виховання, організація дитячого колективу на засадах колективізму, формування комуністичних поглядів і переконань, комуністичного світогляду, виховання радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму, комуністичного ставлення до праці, свідомої дисципліни [434, с. 24]. Українськими педагогами була опублікована ціла низка праць з питань комуністичного виховання: "Атеїстичне виховання в школі" (за редакцією О. Дзеве-ріна), "Воспитание коллективизма у школьников" (В. Сухомлинський), роботи проф. С. Чавдарова про виховання радянського патріотизму, методична література з питань піонерської роботи за редакцією І. Винниченко.

Активна розробка різних аспектів комуністичного виховання у педагогічній науці знайшла своє втілення у процесі теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів ІМ. Наприклад, у Харківському ДППМ у курсі педагогіки були

значно доповнені такі теми, як "Методи навчання", "Основи методики морального виховання", "Трудове виховання і підготовка учнів до практичної діяльності", "Піонерська й комсомольська організації в школі" та ряд інших. До курсу "Методика виховної роботи в школі-інтернаті" були внесені відповідні доповнення в теми "Школи-інтернати в системі народної освіти", "Політехнічне навчання й трудове виховання учнів шкіл-інтернатів", "Організація й виховання колективу учнів шкіл-інтернатів" тощо. У лекційний курс з історії педагогіки була додатково внесена тема про перебудову роботи середньої школи [855, арк. 10].

Для забезпечення готовності майбутніх педагогів до естетичного виховання учнів у педінститутах були введені факультативні курси співів, організовувалися драматичні і хореографічні гуртки, музично-художні лекторії. У педінститутах, де готували вчителів ІМ, студенти заохочувалися до художньої самодіяльності іноземними мовами, навички якої вони могли б використати надалі в школі.

На тлі загального поступального руху в напрямі розгортання усіх елементів системи професійної підготовки вчителя ІМ *розроблялися принципові засади покращення його фахової кваліфікації*. У педагогічній періодиці порушувалися питання про перегляд структури й змісту вузівської програми з курсу методики [224; 441]. У 1958 році на сторінках журналу "Советская педагогика" з'явилися концептуальні статті відомих російських науковців З. Цветкової та В. Аракіна, де характеризувалися основні недоліки фахової підготовки вчителя ІМ й пропонувалися шляхи її вдосконалення [10; 510]. До числа проблем, виділених обома авторами, відносилися такі, як нерозробленість методики викладання іноземних мов у мовному вузі; відсутність системи підручників і посібників для навчання іноземної мови; брак словників і автентичної художньої й науково-методичної літератури; невирішеність питання організації навчання мови – на основі комплексного підходу чи за аспектами і видами роботи; необхідність покращення володіння студентами іноземною мовою як засобом спілкування; підвищення професійної спрямованості роботи інститутів і факультетів ІМ і виховання любові до професії; покращення методичної підготовки і системи проведення педагогічної практики; регулярне видання журналів чи спеціальних збірників, де б висвітлювалися питання методики й проводив-

ся обмін думками і досвідом; устаткування факультетів сучасною технічною апаратурою; відрядження студентів у країну, мова якої вивчається.

Для подолання цих проблем З. Цветкова запропонувала програму-мінімум, здійснення якої, на її думку, допомогло б підвищити ефективність фахової підготовки, в тому числі: підвищити вимоги до вступників мовних вузів з метою перевірки володіння усним мовленням; надавати при відборі переваги абітурієнтам з досвідом роботи з дітьми; посилити усну тренувальну роботу на початку навчання; відмінити на перших курсах аспектно викладання мови (як таке, що перешкоджає інтенсивному оволодінню студентами мовленням і створенню міцної бази практичного володіння мовою); на старших курсах проводити семінари іноземною мовою з питань літературознавства, педагогіки й методики (підготовка до яких вимагала б читання іншомовної літератури); створити систему підручників з мови, що відображала б певну методичну концепцію; перед початком слухання курсу методики проводити тижневу ознайомлюючу практику (щоб підготувати студентів до свідомого сприйняття курсу методики); окремо оцінювати навчальну й виховну роботу студентів під час педагогічної практики; видати основні зарубіжні методичні монографії й найбільш вдалі підручники (для проведення семінарів і експериментальної роботи); регулярно демонструвати у великих містах іноземні фільми для викладачів іноземних мов, посилити науково-дослідницьку роботу в галузі методики [510, с. 40-42]. На жаль, як засвідчила подальша практика підготовки вчителів ІМ, висловлені побажання були реалізовані лише частково.

В. Аракін виділив головні вимоги до фахового володіння іноземною мовою студентами-випускниками факультетів ІМ, котрі у своїх принципових рисах знайшли підтримку у діяльності інститутів і факультетів ІМ: 1) правильне й достатньо вільне говоріння на іноземній мові з використанням 3600-4300 слів і словосполучень; правильна вимова у зв'язному мовленні усіх звуків та їх варіантів; правильне оформлення мовлення в плані ритму й інтонації; 2) правильне, з глибоким проникненням у зміст тексту, читання оригінальних текстів як з художньої літератури XIX-XX ст., так і газетно-політичного змісту, аналіз тексту з використанням словника лише у рідких випадках; вміння правильно писати слова; добре

знати не менше 7500-8000 слів і словосполучень; міцно знати граматику іноземної мови; 3) правильно розуміти усне мовлення інших людей у нормальному темпі; 4) уміти порівнювати обидві мови, з тим щоб уміти перекладати з однієї мови на іншу; 5) знати теорію й історію ІМ у межах, що забезпечують відповідне володіння усним мовленням, розуміння і тлумачення текстів, аналіз тексту [10, с. 79].

Особливої ваги В. Аракін надавав створенню в інститутах і на факультетах ІМ іншомовної атмосфери – шляхом радіофікування приміщень; використання іноземної мови у написанні об'яв, розкладу занять, газет-стінівков; використання іноземної мови як єдиного засобу спілкування викладачів і студентів на заняттях, на перервах, у бібліотеці, столовій тощо; влаштування у вільний від лекцій час читання художніх творів, газетних текстів викладачами, котрі добре володіють живим мовленням.

Органічним продовженням процесу реформування освітньої галузі став листопадовий пленум ЦК КПРС (1958), який розглянув і схвалив тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні". В основу тез було покладено такі принципові положення, як підвищення суспільної ролі середньої і вищої школи, поєднання навчання з виробничою працею, участь у суспільно корисній діяльності, перебудова середньої освітньої ланки з досягненням суспільно необхідного співвідношення загальної, політехнічної і професійної освіти, покращення виховної роботи в школі, зміни в роботі шкільних піонерських і комсомольських організацій [317]. У плані покращення підготовки у педагогічних інститутах і університетах ставилося завдання готувати вчителів, що "глибоко знають науку в галузі своєї спеціальності, володіють достатніми педагогічними навичками, добре знають життя, можуть виховувати учнів у дусі безмежної відданості справі комунізму" [317, с. 23].

Тези були винесені на всенародне обговорення, після чого Верховна Рада СРСР в грудні 1958 р. прийняла відповідний "Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР" [130]. *Основними завданнями перебудови підготовки педагогічних кадрів на основі закону були:*

- подальша перебудова методів навчально-виховної роботи, подолання відри-

ву навчання від життя, від школи та поліпшення якості підготовки спеціалістів на основі тісного зв'язку навчання з практикою, підвищення ідейного і наукового рівня навчання і виховання в педінститутах;

- удосконалення існуючих і створення нових навчальних планів з окремих профілів, програм, положень та інструкцій про педагогічну і виробничу практику;
- подальше поліпшення професійної і політехнічної підготовки вчителів, а також піднесення трудового й естетичного виховання; забезпечення зв'язку з школою протягом усього навчання в інституті;
- розширення й поліпшення заочної і вечірньої педагогічної освіти;
- координація і подальше поліпшення науково-дослідної роботи викладачів педагогічних інститутів, особливо досліджень з педагогічних тем, та підвищення науково-теоретичного рівня викладацького складу педвузів;
- створення підручників і методичних посібників для педагогічних навчальних закладів і шкіл; вивчення і узагальнення досвіду роботи по перебудові шкіл і педінститутів відповідно до закону та висвітлення цього досвіду у пресі;
- залучення всіх студентів до громадської та суспільно корисної роботи;
- поліпшення навчально-матеріальної та навчально-технічної бази [807, арк. 3-4].

З прийняттям Закону про зміцнення зв'язку школи з життям (1959) встановлення більш тісної взаємодії педагогічних інститутів зі школою стало важливою частиною підготовки педагога. Одним з напрямів цього зв'язку була спільна розробка шкільних програм [790, арк. 190-195]. Така співпраця, звичайно, сприяла, з одного боку, підвищенню рівня науково-методичного обґрунтування змісту шкільних програм, з іншого – дозволяла більш предметно, з опорою на чинні вимоги шкільного курсу ІМ вести мовну й методичну підготовку вчителів у вузах.

Викладачі педагогічних інститутів ІМ готували для шкільних учителів навчально-методичні матеріали, узагальнювали досвід кращих учителів [796, арк. 28; 854, арк. 14]. Під час проходження студентами педагогічної практики вони консультували вчителів з актуальних питань методики навчання іноземної мови. Такі заходи сприяли підвищенню науково-методичного рівня викладання ІМ у базових школах і виробленню спільних методичних поглядів на процес навчання

мови, що, в результаті, йшло на користь як школі, так і студентам-практикантам.

У зв'язку з перебудовою підготовки вчительських кадрів гострій критиці була піддана система заочного навчання вчителів іноземних мов. До її недоліків були віднесені: нерозробленість організаційних основ і методики заочного навчання, недосконалі програми, відсутність належних навчальних посібників, недостатня матеріально-технічна база [446].

При перебудові роботи педагогічних інститутів відповідно до вимог Закону про зміцнення зв'язку школи з життям *зростала актуальність проблеми покращення якості підготовки спеціалістів широкого профілю*. Виникла потреба у вдосконаленні навчального плану для педагогічних інститутів, затвердженого в 1957 році. У 1959 р., за завданням Міністерства освіти УРСР, кафедри Харківського ДПШМ розробили проект плану для педінститутів іноземних мов з двопрофільною спеціальністю "вчитель іноземної мови, вихователь школи-інтернату" [855, арк. 18-19]. Цей план (Додаток Ш.9), затверджений у липні 1959 р. відображав усі нові соціальні й професійні реалії підготовки вчителя [799, арк. 26-27].

Насамперед, він продемонстрував суттєве доповнення усіх циклів змісту професійної підготовки вчителя ІМ елементами, які готували його до участі у розв'язанні нагальних суспільних завдань. По-перше, у *циклі суспільно-політичних дисциплін* відбулося зміщення акценту з вивчення основ марксизму-ленінізму на засвоєння курсу "Історії КПРС". Постановка завдань комуністичного виховання молоді викликала появу у плані 1959 р. таких дисциплін, як "Основи атеїзму" й "Логіка", які засвідчили посилення антирелігійної пропаганди в суспільстві й необхідність озброєння майбутніх учителів-пропагандистів прийомами діалектичної логіки.

У *циклі психолого-педагогічних наук* відбулося помітне зростання практичної спрямованості навчальних курсів і відображення в них досягнутого наукового рівня. Так, у результаті розширення в попередні роки дослідницького поля психологічної науки у педагогічних вузах курс психології виріс вдвічі й став більш цілеспрямованим і диференційованим: у ньому були виділені питання як загальної, так і дитячої та педагогічної психології. У курсі історії педагогіки знову з'явилися практичні заняття. Завдяки введенню практичних занять з шкільної гігієни цей

курс збільшився вдвічі. У змісті підготовки вчителя вперше з'явився курс "Анато-мо-фізіологічні особливості дітей шкільного віку". Знову було повернуто до навчального плану спецкурс з педагогіки/методики, який завершував вивчення психолого-педагогічних дисциплін і систематизував отримані знання в процесі обговорення доповідей і дискусій з окремих питань практики навчальної й виховної роботи в школі. Було значно збільшено час на педагогічну практику студентів старших курсів та на практику без відриву від навчання на I-III курсах.

Посилення політехнічної спрямованості у вищій педагогічній освіті відбулося за рахунок викладання таких обов'язкових навчальних курсів, як "Навчальне кіно", "Основи сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва" та "Робота в майстерні і на пришкільній ділянці". А завдяки низці факультативних дисциплін майбутні педагоги могли оволодіти уміннями роботи зі звукозаписуючою й звуковідтворюючою апаратурою, фото- й автосправою.

Задля забезпечення професійного виконання обов'язків вихователя школи-інтернату у навчальному плані з'явилися зовсім нові предмети – методика виховної роботи в школі-інтернаті й спецпрактикум з виховної роботи в школі-інтернаті а також ціла група обов'язкових і факультативних предметів зі співів і музики.

У *циклі спеціальних дисциплін* основні зміни (головним чином кількісні) відображали характерне для цього періоду посилення уваги до практичних мовленнєвих умінь: перейменування практичного курсу мови з лексики на практику мови; збільшення годин на навчання фонетики при одночасному скороченні курсу граматики, який, до того ж, розпочинався не з 1-го семестру, як це було раніше, а з 3-го. Кількість годин на спеціальні теоретичні курси, навпаки, зменшилася майже вдвічі – за рахунок того, зокрема, що лекції з граматики і фонетики взагалі не були виділені в окремі теоретичні курси. У розділ факультативних предметів була виведена латинська мова. А можливість вивчення другої іноземної мови, навіть факультативно, зовсім зникла.

Була переглянута також розташування курсу методики в програмі підготовки. Ще в першій половині 50-х років як на першорядний суттєвий недолік практичної підготовки в педагогічних інститутах, що негативно впливає на якість професійних

умінь майбутнього вчителя, справедливо вказувалося на незавершеність методичної підготовки до початку шкільної практики [773, арк. 112]. Тому в навчальних планах педагогічних інститутів 1951р., 1954 р., 1959 р. (Додатки Ш.6, Ш.7, Ш.8, Ш.9) спостерігаємо поступове корегування розташування курсу методики викладання ІМ з таким результатом, що на кінець 50-х років студенти до початку практики у 5-8-х та 9-11-х класах школи вже повністю прослухали курс лекцій і практичних занять з методики викладання ІМ (як це має місце сьогодні).

Загалом аналіз нового навчального плану *підготовки вчителя широкого профілю* дозволяє говорити про розширення в структурі підготовки психолого-педагогічної складової з одночасним скороченням обсягу й переліку спеціальних дисциплін, тобто *зміщення уваги з лінгвістичної на професійно-педагогічну підготовку*.

Продовженням реформаційного руху у галузі вивчення і викладання іноземних мов у напрямі більшого їх наближення до актуальних потреб життя стала постанова Ради Міністрів СРСР "Про покращення вивчення іноземних мов" від 27 травня 1961 р. За висловом О. Миролубова (2002), вона стала "поворотним пунктом" у справі вивчення іноземних мов в СРСР [244, с. 269], оскільки офіційно закріпила актуальний для багатьох наступних десятиліть *курс на практичне володіння іноземними мовами* і суттєво вплинула на всю систему поширення і вивчення мов у державі: від заохочення раннього навчання іноземної мови у дитячих садочках і початковій школі, розширення мережі шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою, поділу класів загальноосвітніх шкіл на підгрупи – до покращення вивчення іноземних мов студентами й аспірантами немовних вузів, підвищення кваліфікації вузівських викладачів ІМ, поширення курсів іноземних мов тощо [318].

Постанова прикметна і наміченими в ході її виконання *заходами для покращення підготовки вчителів ІМ*:

- організація у вузівських центрах методичних об'єднань викладачів ІМ з метою обміну досвідом, проведення консультацій, семінарів, обговорення науково-методичних питань, рукописів підручників, навчальних посібників, надання методичної допомоги у використанні сучасних технічних засобів;
- встановлення кількості студентів у групах для практичних занять з іноземних

мов у педагогічних інститутах (факультетах) іноземних мов у межах 7-10 осіб;

- покращення устаткування вузів лінгафонними лабораторіями та кабінетами;
- обговорення у вузах питання про покращення методики викладання іноземних мов і прийняття заходів для підвищення якості практичних занять у цілях розвитку усного мовлення; посилення контролю за успішністю студентів з ІМ;
- широке розгортання позааудиторної роботи з іноземних мов, у тому числі художньої самодіяльності на іноземній мові; проведення конференцій, випуску газет, бюлетенів, журналів, анотаційних збірників іноземними мовами, перекладів студентами літератури з іноземної мови на російську тощо;
- приділення більшої уваги самостійній роботі над іноземною мовою студентів вечірніх факультетів іноземних мов; організація для бажаючих додаткових занять з практики усного мовлення у чисельно невеликих групах;
- посилення уваги керівництва університетів і педагогічних інститутів до підвищення рівня знань і практичного володіння студентами усним мовленням;
- придбання за кордоном навчальних і зарубіжних художніх фільмів іноземними мовами для демонстрації у вузах;
- перегляд навчальних планів спеціальностей "іноземні мови" й "романо-германські мови й література" університетів і вищих педагогічних навчальних закладів з метою посилення в них педагогічної практики й практичних занять;
- організація 2-річних вищих педагогічних курсів підготовки викладачів іноземних мов для вищих навчальних закладів [860, арк. 1-7].

Процес перебудови загальної і професійно-педагогічної іншомовної освіти на засадничих положеннях Закону про зміцнення зв'язку школи з життям (1958) та постанови "Про покращення вивчення іноземних мов" (1961) продовжувався протягом 1959-1964 рр. і відіграв важливу роль у **завершенні формування ознак професійної підготовки вчителя іноземної мови як системного утворення**. На кінець цього періоду склалися усі її **системні ознаки**: повною мірою розвинулися інституційні і змістові особливості підготовки вчителя ІМ як окремої якісної освітньої одиниці; сформувалися певні специфічні закономірності її функціонування й розвитку, структурні складники, внутрішньосистемні й міжсистемні зв'язки; цей

процес набув здатності саморозвитку і саморегуляції.

Аналізуючи ступінь **інституційного оформлення системи професійної підготовки** вчителя ІМ в Україні, спираємося на наступні аргументи, котрі свідчать про те, що на кінець періоду освітніх реформ воно в основному завершилося. По-перше, *проблема кількісного забезпечення середніх шкіл учителями ІМ була наразі знята* і більше не потребувала екстрених організаційних заходів для свого термінового вирішення. Провідними педагогічними закладами, де готувалися кадри вчителів за спеціальністю "іноземна мова" стали державні педагогічні інститути іноземних мов (Горлівський, Київський і до свого приєднання до університетів у 1960 р. – Харківський та Одеський). З 1958/59 н.р. набір до цих інститутів за спеціальностями "англійська мова, українська мова й література", "французька мова, українська мова й література", "німецька мова, англійська мова", "французька мова, німецька мова" було припинено. Головна діяльність цих вузів була спрямована на підготовку педагогів за спеціальністю "іноземна мова, вихователь школи-інтернату". Проте з 1963/64 н.р., коли в педагогічних інститутах була відновлена однопрофільна підготовка вчителів з переважної більшості спеціальностей, інститути ІМ повернулися до роботи виключно за спеціальністю "іноземна мова".

По-друге, *своє постійне місце у професійній підготовці вчителя ІМ зайняли педагогічні інститути*. Спершу вони здійснювали підготовку з ІМ як додаткової спеціальності ("українська мова й література, іноземна мова", "російська мова й література, іноземна мова") – на філологічних факультетах Вінницького, Житомирського, Запорізького, Кіровоградського, Сумського, Черкаського педагогічних інститутів (Додаток Щ). У Ніжинському педагогічному інституті, де досі існував відділ англійської мови при історико-філологічному факультеті, навчання за спеціальністю "українська мова й література, іноземна мова" було розпочато в 1960/61 н.р., а за спеціальністю "російська мова й література, іноземна мова" – в 1961/62 н.р. З 1961/62 н.р. обидві ці спеціальності були відкриті в Дрогобицькому педагогічному інституті [806, арк. 1-11]. Кількома роками пізніше спеціальність "іноземна мова" була виділена зі структури філологічних факультетів педагогічних інститутів в окремі факультети іноземних мов (у Дрогобицькому, Житомирському,

Запорізькому, Ізмаїльському педінститутах) або англійської мови (у Вінницькому, Кіровоградському, Кримському, Луцькому, Ніжинському, Сумському, Черкаському педінститутах) [388];

По-третє, *була посилена роль університетів у професійній підготовці вчителів за спеціальністю "романо-германські мови й література"*. Наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР і Міністерства освіти УРСР "Про впорядкування справи підготовки вчителів для шкіл Української РСР в педагогічних інститутах, державних університетах та інших вузах республіки" з 1-го вересня 1960 р. Харківський ДППМ об'єднувався з Харківським державним університетом, а Одеський ДППМ з Одеським державним університетом – з відкриттям у цих університетах факультетів іноземних мов [857]. Цей крок було здійснено у контексті загальних заходів по раціоналізації мережі вищих навчальних заходів на початку 1960-х років та ліквідації паралелізму в підготовці кадрів. При цьому враховувалася наявність в університетах більш кваліфікованого професорсько-викладацького складу і кращої навчально-матеріальної бази [64, с. 202]. Разом з тим у цьому кроці вбачається намір посилити педагогічний напрям у роботі університетів, оскільки, як підкреслював О. Русько (1958), якість педагогічної підготовки більшості випускників філологічних та інших факультетів університетів, котрі направлялися на роботу в школу, до цього часу залишалася незадовільною [433, с. 124].

Були також здійснені важливі заходи для **завершення формування змістових і процесуальних особливостей системи професійної підготовки вчителя ІМ і структурування його фахової підготовки**, про що можна зробити висновок на основі аналізу річних звітів про роботу педагогічних інститутів у 1959-1964 рр. [800-802; 804-808; 811; 813; 814; 816-818;]

За результатами перевірки Міністерством освіти УРСР роботи в 1960/61 н.р. кафедр ІМ ряду педінститутів України *була посилена увага до мовної підготовки у цих вузах*. Так, більш широко почали запроваджувати комплексну систему викладання фахових мов як шлях до набуття всіма студентами навичок і умінь "живої розмовної мови". Повільніше проходила ця перебудова на філологічних факультетах педінститутів. Загалом активніше застосовувалися методи й прийоми, спрямовані на макси-

мальне залучення студентів до активної мовленнєвої діяльності на заняттях (бесіди, діалоги, парна розмова, "мовна розминка", перекази, екскурсії).

Розширювалося цілеспрямоване застосування технічних засобів як в аудиторній, так і особливо в самостійній роботі студентів з іноземної мови. Студенти набула навичок користування технічними засобами, що безперечно сприяло їх професійній підготовці. У деяких вузах окремі види робіт спеціалізувалися за курсами, наприклад, на I курсі більше використовувалася фонограми, починаючи з II – додавалися діафільми, на V курсі переважали лабораторні заняття з метою контролю синтетичного читання [808, арк. 46-47]. Для підвищення кваліфікації викладачів з питань використання техніки на уроках іноземної мови у Горлівському інституті ІМ з осені 1960 р. почав працювати семінар викладачів під керівництвом кандидата пед. наук М.В. Ляховицького, автора на той час вже кількох статей з питань технічних засобів навчання у всесоюзних фахових виданнях [227-229]. Більшу увагу до організації лабораторних занять з іноземної мови з застосуванням технічних засобів почали приділяти в процесі підготовки вчителя за другою спеціальністю "іноземна мова" на філологічних факультетах педагогічних інститутів [807, арк. 60].

Новим і принципово важливим у роботі педагогічних вузів стало те, що *підвищення рівня самостійної роботи студентів почало розглядатися як складова частина перебудови всієї системи навчання і виховання майбутніх учителів. Продовжувалася тенденція до розвантаження лекційних курсів і стимулювання самостійної роботи студентів за рахунок винесення нескладного програмного матеріалу (переважно описового характеру), який достатньо викладено у підручниках, на практичні заняття або на самостійне опрацювання студентами. Самостійна робота студентів поєднувалася з колоквіумами, контрольно-підсумковими заняттями, груповими та індивідуальними консультаціями.*

Позитивним зрушенням у самостійній роботі з фаху можна вважати те, що при виконанні курсових робіт студенти не тільки опрацьовували основну бібліографічну літературу, а й почали проводити певну практичну роботу, самостійно аналізувати й узагальнювати наукові факти, брати участь в експериментальних дослідженнях. А при написанні курсових робіт з іншомовної філології вони отримали

змогу користуватися іншомовною лінгвістичною літературою з граматики, лексикології, історії мови у вигляді мікрокниг, надісланих до педінститутів ІМ [805, арк. 21, 36].

Демократичні зрушення у внутрішній і зовнішній державній політиці відкрили *можливості для використання в навчальному процесі автентичних публіцистичних матеріалів*, наприклад, газети "Daily Worker" і виданих у цей період у СРСР праць відомих зарубіжних методистів, які раніше були недоступними широким колам педагогічної громадськості: перекладів монографії британського методиста Г. Пальмера "Устный метод обучения иностранным языкам" (М., Учпедгиз, 1960, україномовний переклад – К., Радянська школа, 1964) та лекцій американського методиста П. Хегболдта "Изучение иностранных языков" (М., Учпедгиз, 1963), виданих мовою оригіналу ще, відповідно, перша – в 1923, а другі – в 1925 та 1935 роках [817, арк. 41].

Викладачі іноземних мов педагогічних інститутів посилили свої зусилля з метою *створення іншомовного оточення* для майбутніх учителів ІМ, використовуючи з цією метою проведення вечорів іноземною мовою, бесід про видатних художників, педагогів, заслужених учителів, оформлення вітрин, стендів з літературою іноземними мовами, лозунгів і плакатів. В інститутах ІМ кафедрами фахових мов ухвалювалися рішення про дотриманні мовного режиму студентів та викладачів не тільки під час аудиторних занять, а й у позанавчальний час [808, арк. 33]. Все це створювало міцну базу, на основі якої було можливе і доцільне вивчення теоретичних предметів на старших курсах з викладанням їх іноземною мовою.

В умовах відсутності навчальних підручників, які б повністю відповідали новим завданням, робота на заняттях з практики мови проводилася головним чином за методичними розробками, які складалися викладачами кафедр фахових мов. Разом з тим *розгорнулося видання підручників для інститутів і факультетів ІМ зі спеціальних теоретичних курсів, написаних фаховою мовою*. Серед них були перший навчальний посібник з лексикології французької мови (Н. Лопатникова, Н. Мовшович, Москва, 1958), стилістика німецької мови (Е. Ризель, Москва, 1959), систематичний курс нормативної граматики сучасної німецької мови (М. Арсеньєва

та ін., Москва, 1960), теоретична граматика німецької мови (В. Адмоні, Ленінград, 1960), граматика англійської мови (Л. Бархударов, Д. Штелинг, Москва, 1960), стилістика сучасної французької мови (М. Морен, Н. Тетеревникова, Москва, 1960), посібник з історичної фонетики французької мови (М. Бородина, Ленінград, 1961).

Об'єктивно сприятливим кроком для наближення процесу підготовки вчителя до потреб школи стало *введення кафедрми іноземних мов педагогічних інститутів у практику навчання спеціальних завдань з вивчення студентами шкільних підручників*. Тривога з приводу недостатності лише активної практики в школі для глибокого ознайомлення з матеріалом шкільного підручника, необхідності більш тісного знайомства викладачів фахових кафедр зі шкільними програмами і навчальними посібниками, використання матеріалів підручників на практичних заняттях з мови вже давно висловлювалася у фахових виданнях 1940-1950-х рр. [192; 292; 454; 524]. Проте зауваження щодо недостатньо близького знайомства студентів-випускників зі шкільними підручниками продовжували лунаати. Тому до числа прийомів, які набули актуальності в ході проведення занять з фахових мов, увійшли: особливо ретельне опрацювання мовних явищ, включених до шкільних підручників, з тим щоб звести до мінімуму мовні й мовленнєві помилки майбутніх учителів в умовах реальної класної кімнати; виділення в підручниках загальноосвітнього матеріалу й країнознавчих реалій; знаходження в текстах матеріалу, який може слугувати виховним цілям, і підбір найбільш цікавих шляхів їх реалізації тощо.

Так само мовознавчі й літературознавчі кафедри філологічних факультетів педагогічних інститутів посилили увагу до вивчення тих розділів спеціальних дисциплін, які входили у програму середньої школи.

У курсі методики навчання ІМ (III-IV курси) *значна частина часу відводилася на аналіз шкільної програми з іноземної мови і підручників*. У практику методичної підготовки майбутніх учителів ІМ увійшла підготовка розробок уроків, їх аналіз, відвідування уроків кращих учителів, збір і обговорення статей з журналу „Иностранные языки в школе”. Проте слабким місцем у методичній підготовці педагогічних кадрів з іноземної мови залишалася відсутність в структурі інститутів/факультетів іноземних мов окремої кафедри методики. Тому у зв'язку з поши-

ренням як у вузах, так і в школах республіки нових методів навчання мови, особливо усного мовлення, широким їх обговоренням у всесоюзній фаховій періодиці [37; 88; 161; 214; 215; 231 та інші] і зрослої потреби в узагальненні цих методів, у тому числі методики використання ТЗН, на початку 1960-х років у педагогічних інститутах ІМ постало питання відкриття таких кафедр [808, арк. 137]. За таких умов у 1963/64 н.р. у Київському педагогічному інституті ІМ була відкрита єдина на той час в Україні кафедра методики викладання іноземних мов [818, арк. 36] що стало важливим чинником посилення самостійної розробки в Україні методичної проблематики, науково-дослідницької роботи, підготовки підручників.

Посилення позицій усного мовлення як практичної мети навчання ІМ у середній школі активізувало підготовку і випуск відповідних цій установці підручників і посібників для підготовки вчителів, наприклад, "Методика преподавания французского языка" (Л. Андреевская-Левенстерн, О. Михайлова, Москва, 1958), "Методика преподавания английского языка в VIII-X классах" (В. Аракин, Москва, 1958), "Перестройка преподавания иностранных языков и место родного языка в процессе обучения" (Г. Ведель, Воронеж, 1962), "О некоторых методах начального обучения иностранным языкам в школе" (И. Комков, Минск, 1963), "Обучение устной речи" (А. Старков, Воронеж, 1964), "Развитие устной речи на английском языке (V-VIII классы)" (Г. Уайзер, А. Климентенко, Москва, 1965), "Основные принципы методики обучения иностранным языкам" (Э. Шубин, Москва, 1963) та інших, а також статей в журналі "Иностранные языки в школе" (І. Берман, В. Бухбіндер, І. Бім, Н. Гез, Б. Лапідус, О. Миролубов, І. Рахманов, В. Цетлін та інші).

Одним з напрямів перебудови психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в світлі Закону про школу та постанов ЦК КПУ та ЦК КПРС стало висвітлення питань про психологію праці, поєднання суспільно корисної праці з навчанням у всебічному розвитку особистості дитини. У курсі загальної психології розглядалися такі проблеми, як роль зміцнення зв'язку школи з життям і поєднання навчання з працею в психологічному розвитку дитини; виховання рис характеру передової радянської людини; роль праці в моральному вихованні учнів; психологічна підготовка учнів до праці та інші. Зростала увага до набутого кращими

вчителями педагогічного досвіду. Зразки цього досвіду, зокрема робота вчителів Липецької області в організації засвоєння учнями нового матеріалу переважно на уроці, а не при виконанні домашніх завдань, включалися у лекції з педагогічних дисциплін. У розділі „Дидактика” як у лекціях, так і під час лабораторно-практичних занять особливо виділялося питання про те, як учитель повинен домогтися глибоких і міцних знань учнів, прищеплювати дітям любов та інтерес до науки. Важливе місце у дидактичній підготовці студентів почали займати питання активізації методів навчання, підвищення ролі самостійності і дослідництва в опануванні учнями нових знань, використання в навчальному процесі нових технічних засобів навчання – кіно, телебачення, магнітофону тощо. Серйозна увага була звернута на висвітлення теми "Суть процесу навчання", в якій були глибше, ніж у попередні роки, розкриті психологічні основи процесу навчання [807, арк. 37].

Вносилися зміни в організацію й проведення семінарських і лабораторних занять з курсу педагогіки. Лабораторно-практичні заняття, спрямовані на формування професійних умінь і навичок, як правило, проводилися безпосередньо в школі, а також в позакласних установах: станціях юних натуралістів, юних техніків, будинках піонерів, туристських станціях, у виробничих шкільних майстернях і на підприємстві, де учні шкіл походили практику. Під час лабораторно-практичних занять опрацьовувалася програма морального виховання і положення про різні типи шкіл. З 1961/62 н.р. у підготовці вчителів іноземних мов-майбутніх вихователів у Київському педінституті ІМ вперше почали запроваджувати розв'язання студентами спеціальних завдань з педагогіки і методики виховної роботи з метою набуття вмінь творчо застосовувати теорію на практиці [807, арк. 28].

Керуючись постановою ЦК КП України "Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР" (1960), кафедри педагогіки педінститутів будували викладання курсу історії педагогіки в напрямі вироблення у майбутнього вчителя умінь критичного освоєння педагогічної спадщини і вмілого використання її в практичній роботі школи. Особлива увага приділялась висвітленню актуальних для тогочасної школи питань: показ розвитку в теорії і на практиці питань трудового виховання і політехнічної освіти; зв'язок навчання з життям; питання формуван-

ня матеріалістичного світогляду. Курс історії педагогіки було розширено за рахунок тем з історії народної освіти й педагогічної думки на Україні [804, арк. 43].

Психологічна підготовка майбутнього вчителя підпорядковувалася *завданням комуністичного виховання*. Так, при викладі теоретичного курсу психології в темі "Предмет, завдання і методи психології" особлива увага приділялася питанню формування психології радянської людини. До теми "Історичний розвиток свідомості людини" було включено питання про роль морального кодексу будівника комунізму у формуванні моральних рис і свідомості радянської людини. Було переглянуто і значно розширено розділ "Психологічні особливості особистості". Більше уваги почали надавати вивченню вікових особливостей дітей, під час лабораторних занять з курсу дитячої та педагогічної психології студенти детальніше знайомилися з різними віковими групами, відвідуючи дитячі садки, школи.

Однією з важливих складових професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ у контексті Закону про зміцнення зв'язків школи з життям стала *суспільно корисна праця студентів*. Багато студентів за направленням інститутів працювали в піонерських кімнатах при домоуправах, брали шефство над робітничими бригадами, допомагали їм у навчанні, збирали для них бібліотеки, були піонервожатами й помічниками класних керівників, проводили заняття з відстаючими учнями, керували гуртками вивчення іноземної мови тощо. З 1958/59 н.р. у ряді інститутів було введено самообслуговування в навчальних корпусах і приміщеннях гуртожитків як одна з форм суспільно корисної праці студентів: вони брали участь у ремонті навчального обладнання, навчальних приміщень, гуртожитків, залучалися до упорядкування територій інститутів, парків, скверів, допомагали дружинникам. Наприкінці 50-х—на початку 60-х рр. розгорнувся рух студентів за оволодіння громадськими професіями: лектора, піонервожатою, керівника гуртка художньої самодіяльності чи технічного гуртка, інструктора зі спорту. Набуті вміння потім використовувалися ними в школі для організації позакласної роботи з учнями.

Повернення педагогічних інститутів з 1963 р. до однопрофільної підготовки вчителя з чотирирічним терміном навчання супроводжувався введенням нових навчальних планів, які під гаслами усунення багатопредметності і дублювання

навчального матеріалу, вилучення застарілих і другорядних дисциплін, скорочення описових курсів, більш доцільної організації виробничої практики, посилення всіх видів самостійної роботи студентів фактично продемонстрували відхід від деяких попередніх позицій "хрущовської освітньої реформи" [64, с. 221-222]. Зокрема, з нового плану педагогічного інституту для спеціальності 2103 "Іноземна мова" (1963) було виключено не тільки навчальні предмети, що забезпечували другу спеціальність (в умовах двопрофільної освіти), але й такі обов'язкові раніше курси політехнічного характеру, як "Основи сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва", "Робота в майстерні і на пришкольній ділянці". Педагогічна практика без відриву від навчальних занять, яка проводилася раніше з I-го по IV-й курси, була замінена на виховну практику в школі і позашкільних навчальних закладах з дітьми молодшого і середнього шкільного віку на I й II курсах, а педагогічна практика в піонерських таборах переносилася на кінець II-го курсу (замість IV-го). До інших суттєвих змін, запланованих у змісті професійної підготовки вчителя ІМ, відносилися: чергове об'єднання в один навчальний курс педагогіки й історії педагогіки зі зменшенням загальної кількості як лекційних, так і практичних занять; виключення з плану курсів "Логіка", "Анатомо-фізіологічні особливості дітей шкільного віку" (Додаток Ш.11).

Було переглянуто зміст і структуру циклу суспільно-політичних дисциплін: зменшено загальну кількість годин, знову повернувся курс марксистсько-ленінської філософії (замість діалектичного й історичного матеріалізму), курс основ атеїзму перенесено з переліку обов'язкових до факультативних дисциплін, введено новий курс основ наукового комунізму. Для вивчення в якості факультативних дисциплін вперше були запропоновані такі курси, як основи марксистсько-ленінської етики й основи марксистсько-ленінської естетики [810, арк. 7].

Разом з тим позитивною стороною нових навчальних планів виявилось *збільшення годин на вивчення спеціальних дисциплін* з метою підвищення науково-теоретичного рівня підготовки майбутнього спеціаліста [64, с. 228]. У змісті фахової підготовки вчителя ІМ перехід до комплексного підходу у викладанні мови виразився в б'єднанні всіх аспектів практичного навчання фахової мови в один

предмет – практичний курс іноземної мови (з корективним курсом фонетики) – і збільшенні щотижневої кількості годин на нього. До переліку обов'язкових предметів знову повернулася латинська мова. Подальшим кроком у покращенні теоретичної фахової підготовки стало повернення до викладання як окремих курсів таких дисциплін, як "Теоретична і нормативна граматики", "Теоретична фонетика", "Географія, історія і культура країн, мова яких вивчається" (замість курсу "Новітня історія країни, мова якої вивчається"). Вперше, крім факультативних дисциплін, студентам пропонувалися курси і практикуми за вибором: друга ІМ, загальне мовознавство, стилістика, теорія і практика програмованого навчання, семінар з психології, педагогіки або методики іноземної мови, синхронний переклад та інші.

Аналіз змісту цього навчального плану порівняно з попередніми планами професійної підготовки вчителя іноземної мови дозволяють виділити певні **закономірності, які свідчать про функціонування і розвиток цієї підготовки як системи**. До таких закономірностей, що фіксують суттєві, стійкі, необхідні й повторювані зв'язки процесу підготовки вчителя ІМ, можна віднести, насамперед, єдність усіх компонентів професійної педагогічної освіти: суспільно-політичного, психолого-педагогічного і спеціального. У ході історичного розвитку системи педагогічної освіти з переліку таких компонентів випали такі, що виявилися в ній тимчасовими, наприклад, виробнича підготовка, військова підготовка, мова есперанто тощо. Розвиток співвідношення цих компонентів у діяльності перших педагогічних інститутів ІМ як основної форми підготовки вчителів ІМ у період 1935-початку 1960-х рр. відбувався у напрямі доповнення і кількісного збільшення частки спеціальної освіти, про що свідчать дані таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Співвідношення циклів підготовки вчителя іноземних мов (1935-1963 рр.)

Цикл обов'язкових дисциплін (без факультативних та вибіркового)	Частка у навчальних планах педінститутів						
	1935 р.	1942 р.	1945р.	1951р.	1954р.	1959р.	1963р.
Суспільно-політичний	10, 8%	7,7 %	12,7 %	12,9 %	13%	12,3 %	10, 5 %
Психолого-педагогічний	8,1%	5,3%	4%	9,1%	7,1%	11,4%	6,9%

Спеціальний	66,2%	79,1%	70%	71,4%	73,4%	56.6%	71,1%
-------------	-------	-------	-----	-------	-------	-------	-------

Крім того, можна говорити про сформовані й відображені в змісті підготовки вчителя ІМ закономірності у поєднанні теоретичного навчання і практичної підготовки майбутніх фахівців, співвідношенні практичної й теоретичної фахової й загальнопедагогічної підготовки, про усталену послідовність в оволодінні практичними мовними й мовленнєвими уміннями й навичками та теоретичними знаннями, логіку розташування фахових теоретичних курсів, кореляцію у розташування мовних і літературних курсів тощо. Скажімо, якщо в діяльності ІНО в період 20-х років ХХ століття практична педагогічна підготовка вчителя відбувалася в напрямі від накопичення емпіричних спостережень до теоретичного їх обґрунтування, то на початку 60-х років закономірним стало оволодіння спершу певною теоретичною базою знань, підкріплене спостереженнями за шкільною практикою і апробоване після цього у ході активної педагогічної практики.

Відбулися **зміни у базовому змісті спеціальної підготовки** вчителя ІМ, загальне уявлення про які можна скласти за даними розробленої нами таблиці 5.3.

На жаль, у реалізації розпочатого в 1956 р. процесу реформування середньої і вищої освіти з 1963-1964 рр. намітилися процеси гальмування. Так, у лютому 1963 р. Міністерством освіти УРСР було затверджено "Положення про виробниче навчання учнів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням Української РСР", основною метою якого проголошувалося поєднання навчання з продуктивною суспільно корисною працею і надання учням професійної підготовки для роботи в одній з галузей народного господарства або культури, а саме виробниче навчання пропонувалося організовувати за двома етапами [364]. Проте вже в 1963/64 н.р. час на трудову підготовку учнів було скорочено. А в серпні 1964 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову "Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням", відповідно з якою було відновлено 10-річний термін навчання, а обсяг виробничого навчання у старших класах було значно скорочено. Чергова партійно-урядова постанова "Про часткову зміну трудової підготовки в середній загальноосвітній школі" (1966) остаточно зняла питання обов'язкової професійної підготовки учнів старших

класів. Відповідні зміни відбувалися і у навчальних планах педінститутів.

Таблиця 5.3

Динаміка формування змісту фахової підготовки вчителя ІМ (1935-1963 рр.)

Перелік спеціальних навчальних дисциплін у планах підготовки за спеціальністю "Іноземна мова"						
1	2	3	4	5	6	7
1935 р.	1942 р.	1945 р.	1951 р.	1954 р.	1959 р.	1963 р.
Обов'язкові навчальні дисципліни						
Загальне мовознавство	Вступ до мовознавства	Основи мовознавства	Вступ до мовознавства	Вступ до мовознавства	Вступ до мовознавства	Вступ до мовознавства
Практикум з іноземної мови	Іноземна мова: -практика усного мовлення	Іноземна мова: -практика	Практичний курс: -лексика	Основний курс: -лексика	Практика з іноземної мови	Практичний курс ІМ (з корективним курсом фонетики)
Фонетика ІМ	-фонетика	-фонетика	-фонетика	-фонетика	Фонетика	
Граматика ІМ	-граматика	-граматика	-граматика	-граматика	Граматика	-
Спеціальний переклад	-загальний переклад -військовий переклад	-переклад з ІМ -переклад з рідної мови -військовий переклад	-переклад	-переклад	Переклад	-
Лексикологія й стилістика	лексикологія стилістика	лексикологія стилістика	Теоретичний курс: лексикологія	Спеціальні курси: лексикологія	Спецкурси: лексикологія	Лексикологія
Історія іноземної мови	історія мови	історія мови	історія мови	історія мови	історія мови	Історія ІМ
-	-	-	фонетика	фонетика	-	Теоретична фонетика
-	-	-	граматика	граматика	-	Теоретична і нормативна граматика
Всесвітня література	-	Всесвітня література	-	-	-	-
Література мови, що вивчається	Література країни	-	Література країни, мова якої ви-	Література країни, мова якої ви-	Література країни, мова якої ви-	Література країн, мови

			вчається	вчається	вчається	яких вивчаються
--	--	--	----------	----------	----------	-----------------

Продовження таблиці 5.3

1	2	3	4	5	6	7
Країна мови, що вивчається	Історія країни	-	Історія країни, мова якої вивчається	Історія країни, мова якої вивчається	Новітня історія країни, мова якої вивчається	Географія, історія і культура країн, мови яких вивчаються
	Географія країни	Географія країни	-	-	-	
Методика викладання	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ
-	Латинська мова	Латинська мова	Латинська мова	Латинська мова	-	Латинська мова
-	-	-	Друга ІМ	-	-	
-	-	-	Спецсеминар з методики	-	-	
Факультативні курси/ курси за вибором						
	Друга ІМ		Спецкурс з сучасної ІМ	Спецкурс з сучасної ІМ	Латинська мова	Друга ІМ
	Практичне вивчення діалектів відповідної іноземної мови		Спецкурс з філології (стилістика, граматики, історія ІМ)	Спецкурс з філології (стилістика, порівн. граматики роман-х або герман-х мов)	Спецкурс з іноземної мови	Загальне мовознавство
	Стенографія іноземною мовою		Географія країни, мова якої вивчається	Географія країни, мова якої вивчається	Виразне читання на іноземній мові	Стилістика
			Спецкурс з перекладу	Спецкурс з перекладу	Звукозаписуюча і звуковідтворююча апаратура і методика роботи	Синхронний переклад
			Порівняльна граматики російської і германських мов	Спецкурс з новітньої літератури країни, мова якої вивчається		Семинар з методики іноземної мови
			Порівняльна граматики мови, що вивча-	Методика учбового кіно		Теорія і практика програмованого на-

			ється, і рі- дної мови			вчання
--	--	--	---------------------------	--	--	--------

Сучасні дослідники, оцінюючи загалом реформу системи народної освіти 1956-1964 рр. як досить суперечливу за характером й ініційовану "згори", за вказівками партії та уряду, відносять до її позитивних сторін широку хвилю педагогічних дискусій, котрі пожвавили українську педагогічну думку після довгих років мовчання і згуртували педагогічну громадськість навколо освітніх проблем [22]. Разом з тим як на причину, що стала гальмом для поглиблення позитивних зрушень у 60-х роках, вказується на політику правлячої партії, яка виявилася нездатною на правдиве висвітлення своїх історичних помилок і, навпаки, розвиваючи теорії про наближення побудови комунізму, про нездоланну міць і неперевершеність Радянського Союзу, сприяла знищенню демократичних процесів у країні [310, с. 183].

У плані професійної підготовки вчителя ІМ безперечними досягненнями освітніх реформ 1956-1964 рр. можна вважати те, що набуті в цей період нові, відсутні раніше тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови уможливили **здатність цієї системи до саморозвитку**, серед них:

- посилення у мовній підготовці спрямованості на оволодіння усним мовленням;
- запровадження комплексної системи викладання фахової мови в інститутах і на факультетах ІМ як такої, що сприяє розвитку практики усного мовлення;
- пошуки засобів активізації діяльності студентів на заняттях і в процесі самостійної роботи, підвищення статусу останньої як складової частини підготовки;
- підвищення ефективності професійної підготовки за рахунок використання у навчальному процесі технічних засобів навчання;
- наростання потреби в організації у навчальних закладах, де здійснювалася підготовка майбутнього вчителя іноземної мови, окремої кафедри методики;
- інтенсифікація педагогічної практики, досягнення більшої її системності й неперервності протягом усього періоду навчання, охоплення нею як міської, так і сільської школи;
- поліпшення якості підготовки на основі досягнення більш тісного зв'язку навчання з практикою, підвищення наукового рівня навчання;
- посилення ролі громадської й суспільно корисної праці у професійно-

педагогічний підготовці вчительських кадрів.

5.4. Актуалізація досвіду професійної підготовки вчителя іноземної мови у сучасних умовах

Оцінюючи систему професійної підготовки вчителя ІМ як історико-педагогічний феномен, відзначимо методологічну цінність набутого досвіду для розвитку системи в сучасних умовах. Перш за все, актуальність розгляду проблеми професійної підготовки вчителя ІМ в історико-педагогічному аспекті визначається його значенням для системного вивчення цієї проблеми, формування історичного мислення і світоглядної позиції дослідників, які працюють над вдосконаленням системи підготовки вчителя сьогодні.

По-друге, дослідження проблеми професійно-педагогічної іншомовної освіти у єдності її історії і сучасності забезпечує наукове підґрунтя побудови її теорії, оскільки дозволяє врахувати всю багатогранність, динамічність і суперечливість розвитку педагогічних явищ, глибше проникнути в їх сутність.

По-третє, врахування історичного досвіду розвитку системи професійної підготовки вчителя ІМ є принципово важливим для забезпечення об'єктивності і конкретності сучасного педагогічного пошуку в цій галузі теорії професійної освіти, бо дозволяє уникати надмірного абстрагування, відриву від життя, схоластичності, абсолютизації загального, недооцінки конкретного.

По-четверте, історична ретроспекція у процесі розробки сучасної моделі професійної діяльності вчителя іноземних мов дозволяє дотримуватися наступності у розвитку, регулює співвідношення традиційного і новаторського, інваріантного й варіативного у її змісті й структурі.

Крім того, ознайомлення майбутнього вчителя з історією професійної підготовки фахівців свого профілю є, на нашу думку, необхідним елементом змісту професійної освіти у вищому навчальному закладі, оскільки відсутність знань про історичні витоки своєї професії не дозволяє йому об'єктивно оцінити своє місце у загальній історії розвитку національної вищої школи і звужує розуміння ним концептуальних засад своєї професійної діяльності. Насправді, як свідчить проведене в ході

нашого дисертаційного дослідження анкетування студентів-магістрантів навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка та студентів-філологів цього ж університету, для яких іноземна мова є другою спеціальністю (Додаток Ю), нестачу таких знань вони відчують і потребують заповнення цієї інформаційної прогалини. Отже, знання з історії розвитку своєї галузі професійної освіти закладають фундамент цілісного і системного бачення майбутнім вчителем своєї професії й уможливають рефлексію на тему повноти і достатності отриманої ним професійної підготовки в контексті історичного виміру.

Зупинимося на деяких уроках історичного досвіду формування системи професійної підготовки вчителя ІМ, які відображають суттєві, стійкі й повторювані зв'язки, що склалися в ході її історичного розвитку і залишаються актуальними на сучасному етапі її розбудови. Класифікуємо їх за групами як організаційні та дидактичні.

Серед *організаційних уроків* виділимо насамперед важливість здійснення іншомовної професійно-педагогічної освіти в умовах окремої спеціалізованої інституційної структури або самостійної підструктури ВНЗ (у вигляді самостійного відділення, факультету, інституту), укомплектованої відповідними кадрами, засобами, навчально-методичними матеріалами тощо. Як свідчить історія становлення цієї професійної галузі, якісна підготовка вчителів сучасних ІМ у системі університетської освіти розпочалася на початку ХХ ст. лише за умови створення окремих романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах. Відомі в історії спроби готувати до викладання іноземних мов у школі студентів немовних факультетів за рахунок посилення їх мовної підготовки (як це було на початку 1950-х рр.), без належної теоретичної і практичної предметно-наукової бази, конкретнонауккових методичних умінь закінчилися невдачею, оскільки не враховували специфіки фахової іншомовної освіти і помилково вважали достатньою наявність загальної педагогічної підготовки.

Так само невдалим виявилось використання у першій половині 1950-х рр. 2-річних і 3-річних учительських інститутів для підготовки висококваліфікованих вчителів ІМ. Правда, у цьому випадку до головних причин неуспішності їх діяль-

ності, крім недостатнього кадрового й навчально-матеріального забезпечення, слід віднести й не виправдано короткий термін навчання (2-3 роки), який не дозволяв доповнити цілком задовільну загально педагогічну освіту необхідною практичною і теоретичною іншомовною підготовкою. Цей досвід утверджує у думці про 4-річний навчальний курс як мінімально можливий термін для кваліфікованого професійного оволодіння іноземною мовою.

Ще один історичний урок можна використати при організації підготовки вчителів широкого профілю (з іноземною мовою як другою спеціальністю). Розглянутий в досліджуваній період досвід широкопрофільної педагогічної освіти свідчить про доцільність поєднання при отриманні базової професійної освіти споріднених за змістом спеціальностей і спеціалізацій, наприклад мовних чи літературних. Варто, на нашу думку, уникати на рівні базової вищої освіти таких "різномірних" комбінацій, як історія й іноземна мова, біологія й іноземна мова тощо, не обмежуючи, втім, подібну варіативність на рівні післядипломної педагогічної освіти.

Продуктивні організаційні уроки можуть бути винесені також зі спостереження за еволюцією практичної підготовки майбутніх учителів ІМ. Протягом усього досліджуваного періоду при її проведенні чітко прослідковувалися такі тенденції, як: посилення інтеграції навчального і виховного аспектів у роботі студентів-практикантів; передування практиці попереднього підготовчого етапу для повідомлення цілей і завдань практичної роботи, ознайомлення зі зразками документації, проведення інструктивних конференцій чи семінарів тощо; завершення практик заключними конференціями з активною участю в них усіх учасників педагогічної практики; посилення взаємодії керівництва базових шкіл, учителів і викладачів-методистів на всіх етапах організації і проведення практики; охоплення педагогічною практикою усіх видів майбутньої практичної роботи тощо.

Важливим результатом аналізу шляху становлення професійно-педагогічної іншомовної освіти можна вважати історично доведену необхідність існування у відповідних ВНЗ окремої кафедри методики викладання ІМ як структурної одиниці, що інтегрує загальнопедагогічну підготовку, фундаментальну науково-предметну освіту й мовну практику майбутніх учителів ІМ і координує їх продуктивну взаємодію у

процесі формування індивідуальної професійної майстерності у викладанні мови.

Дидактичні уроки досвіду формування системи професійної підготовки вчителя ІМ розглянемо з точки зору змісту й процесу такої підготовки.

Головним *змістовим* висновком пройденого за досліджуваний період шляху вважаємо важливість тісної інтеграції усіх компонентів системи: навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, виховної підсистем і підсистеми практик, а також циклів, які входять до складу навчально-пізнавальної діяльності (загально-освітнього, професійно-педагогічного і професійного науково-предметного). Відзначимо при цьому, що тенденція до надання педагогічній освіті інтегрованого характеру все активніше знаходить своє відображення в сучасних дослідженнях українських і російських науковців (Є. Барбіна, М. Берулава, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська, Г. Тарасенко, М. Чапаєв та ін.). Зокрема, ще на початку 1990-х рр. український психолог В. Семиченко обґрунтовувала важливість виконання кожним навчальним предметом функцій щонайменше трьох рівнів: 1) рівня свого самостійного існування, при якому відображаються властивості кожного окремого навчального предмета як самостійної сфери наукового пізнання ("інтра-предметні функції"); 2) рівня початкової, прямої інтеграції з іншими навчальними предметами, який проявляється через міжпредметні зв'язки і залежності між групами навчальних предметів ("інтерпредметні функції"); 3) рівня загальної інтеграції усіх подій вузівського життя у цілях професійної підготовки, який демонструє вклад кожного навчального предмета в цілісну структуру цієї підготовки і його участь у формуванні професійної майстерності як цілісного результату усього навчально-виховного процесу ("метапредметні функції") [452, с. 27]. У 2000-х рр. академік АПН України С. Гончаренко відносить такі якості змісту професійної освіти, як об'єднання усіх отримуваних майбутнім фахівцем знань навколо єдиних цілей, формування узагальнених та універсальних знань і умінь, спрямування на "створення оптимального середовища для виховання гнучкого багатогранного мислення" до ознак фундаментальності професійної освіти [87, с. 3].

Інтегруючі, системотворчі процеси як запорука ефективної підготовки до майбутньої професійної діяльності превалюють і в сучасній концепції професійної пе-

дагогічної освіти, запропонованій російським ученим Я. Турбовським (2002), де вирішення головного завдання гарантованого забезпечення ефективного навчання й виховання педагога покладається не стільки на процес викладання кожного предмета і не стільки за рахунок усіляких міжпредметних зв'язків між ними чи педагогічної практики, скільки на створення сукупності формуючих умов і інтегративної поетапної послідовності підготовки й розвитку майбутнього вчителя у стінах вищого навчального закладу [493].

Наведена вище концептуальна ідея Я. Турбовського акцентує ще одну особливість професійно-педагогічної підготовки, яка яскраво проявилася у розглянутий нами період і заслуговує на більш пильну увагу й сьогодні, а саме – педагогізацію усіх аспектів підготовки вчителя ІМ. Педагогізація як явище підпорядкування змісту освіти інтересам професійної діяльності майбутнього вчителя у практиці роботи педагогічних навчальних закладів 1940-1950-х рр. передбачала розширення номенклатури педагогічних дисциплін відповідно до розвитку у той час процесів диференціації науково-педагогічного знання, професійну спрямованість навчальних курсів як фахових, так і нефахових кафедр, виявлення можливостей застосування викладених знань у практиці шкільної класної чи позакласної роботи, знаходження точок дотику предметних і професійних задач, виділення професійно значимих ознак, властивостей і функцій в різних галузях наукового знання тощо. Вартою наслідування є, зокрема, практика обов'язкового ознайомлення викладачів практичних і теоретичних мовних дисциплін зі шкільними програмами і підручниками, проведення практичних занять з мови з включенням матеріалів шкільних підручників у щоденну роботу над мовою, постановка на заняттях з мовної практики методичних завдань тощо.

Сьогодні ідея педагогізації підготовки вчителя не втрачає своєї актуальності і, за словами української вченої Н. Гузій, "загалом являє собою достатньо гостру і фундаментальну проблему теорії і методики педагогічної освіти при всій її зовнішній простоті та, здавалось б, очевидності" [96, с. 270]. Наразі вона починає набувати більш широкого трактування, ніж посилення педагогічної спрямованості всіх видів аудиторних і позааудиторних занять, чи узгодження змісту навчання в педагогіч-

ному вузі зі змістом шкільної освіти, або спеціальна орієнтація вивчення спеціальних дисциплін, спрямована на озброєння студентів методичними знаннями, вміннями, навичками для успішного здійснення виховної роботи засобами свого предмета [15; 506]. Більш узагальнене розуміння процесу педагогізації лежить у площині подолання сциєнтичної традиції предметоцентристської орієнтації педагогічної освіти, тобто гіперболізації ролі спеціальної предметно-наукової підготовки за профілем викладання у школі, і пов'язується українськими науковцями (Н. Гузій, А. Линенко, Г. Троцько та ін.) з посиленням ролі психолого-педагогічної теорії у практиці шкільного навчання, розширенням сутності психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за допомогою збагачення виховними аспектами, поглибленням підсистеми його професійного виховання.

Аналізуючи, актуальні ідеї історії формування змісту професійної освіти вчителя ІМ, звернемо увагу також на культурологічну складову системи його професійної підготовки, досвід становлення і розвитку якої протягом досліджуваного періоду підтверджує її невід'ємність від головного завдання професійної діяльності вчителя ІМ – не тільки навчання іноземної мови, але й ознайомлення з культурою країн, мова яких вивчається. Ще на етапі діяльності імператорських університетів ХІХ ст. по підготовці вчителів класичних мов її зміст мав яскраво виражений культурологічний характер з акцентом на античній культурі, літературі і старожитностях. Утворені на початку ХХ ст. романо-германські відділення успадкували цю традицію і розвинули її у змісті філологічної підготовки майбутніх вчителів французької і німецької мов завдяки новим мовознавчим, культуро- і країнознавчим курсам. Проте, як показав наступний розвиток подій, разом з утвердженням радянської освітньої моделі і класової ідеології протягом 1920-х і особливо 1930-х рр. у підготовці вчителів іноземних мов – носіїв чужоземної культури – культурологічний компонент у її змісті поступово втрачав свою широту й об'єм і зводився до вивчення кількох спеціальних предметів, що знайомили з окремими історичними подіями у житті країни, мова якої вивчалася. Зацікавленість у насиченні освітньої програми закладів професійної іншомовної освіти культуро- і літературознавчими курсами, як свідчать результати проведеного нами дослідження, носила протягом 1940-х-

1950-х рр. хвилеподібний характер і насамперед залежала від домінуючих державних ідеологічних і політичних установок. У результаті часткової демократизації суспільного життя Радянського Союзу періоду "хрущовської відлиги" до навчального курсу, який десятиліттями знайомив лише з історією країни, мова якої вивчалася, було внесено матеріали з географії й культури цієї країни.

Сьогодні культурологічна роль вчителя ІМ (і відповідна спрямованість змісту його професійної освіти) набуває першочергового значення. Формування в нього готовності до реалізації соціокультурного потенціалу іноземної мови, навчання учнів міжкультурного іншомовного спілкування і розвитку їх міжкультурної свідомості вже тривалий час є об'єктом особливої уваги українських науковців (О. Бігич, Н. Бориско, І. Закір'янова, Т. Колодько, О. Коломінова, С. Ніколаєва, О. Першукова та інші) [32; 33; 46; 128; 179; 180; 312; 313; 354].

Поняття "міжкультурна свідомість", як воно представлено у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, на яких базується чинна шкільна програма з іноземних мов, означає усвідомлення ширшого діапазону культур, ніж регіональне і соціальне різноманіття країни, з якої походить людина, і країни, мова якої вивчається [542, с. 103]. Це необхідно для створення загального культурного контексту при вивченні будь-якої мови. Крім об'єктивних знань, "міжкультурна свідомість" допомагає побачити, як одна спільнота сприймається іншою, часто через певні національні стереотипи. Вона ж допомагає усвідомити у загальному культурному контексті особливості й цінності рідної культури і свого національного мислення.

У сучасній моделі професійної підготовки вчителя поступово відбувається заміна традиційної освітньої парадигми (як загальної, так і професійної), сконцентрованої навколо знань, на культуровідповідну. Якщо, слідом за російським філософом Х. Тхагапсоевим, погодитися, що освіта є генетичним кодом (матрицею) суспільства і культури [494], то педагогічна освіта є тим знаряддям, яке може забезпечити ефективну ретрансляцію суспільно-культурного коду наступному поколінню. При цьому роль учителя ІМ полягає не лише у передачі знань про культуру іншої країни у всіх її проявах, але й у допомозі учневі у формуванні власного культурного самоусвідомлення й відношення до інших культур. У такому культуроцентрич-

ному ракурсі доречніше говорити про професійну підготовку не стільки вчителя іноземної мови, скільки вчителя іншомовної культури.

У своєму розумінні культурологічного спрямування сучасної підготовки вчителя ІМ ми спираємося на філософські, педагогічні й методичні засади, покладені в основу культуровідповідної моделі професійної освіти вчителя ІМ, розробленої відомим російським ученим-методистом Ю. Пассовим (1998) [348]. Ставлячи культуру в основу "простору існування" людини (термін автора концепції), Ю. Пассов формулює тринадцять принципів стратегії відповідної професійної педагогічної підготовки, які приймаються нами як важливі імперативи побудови сучасної системи професійної підготовки вчителя іншомовної культури: 1) націленість професійної підготовки на передачу майбутньому вчителю професійної культури; 2) не предметна, а професійна спрямованість системи підготовки вчителя; 3) спрямованість системи на підготовку вчителя –дослідника з культом пізнання, а не знань; 4) реалізація функціонального характеру системи через сукупність умінь, які складають стрижень професійної культури: проектувальних, адаптаційних, організаційних, мотиваційних, комунікативних, умінь контролю й самоконтролю, пізнавальних і допоміжних умінь (на нашу думку, ці вміння можна доповнити діагностичними, конструктивними, управлінськими, інформаційно-технологічними); 5) спрямованість системи професійної підготовки на формування індивідуальності вчителя, його індивідуального стилю; 6) фундаменталізація професійної освіти; 7) забезпечення широкої загальногуманітарної освіти; 8) необхідність введення до складу системи основ природничо-наукових, технічних і математичних знань; 9) забезпечення високого рівня методичної (професійної) майстерності; 10) досягнення системою інтегративності завдяки інтеграції основних її підсистем – теоретичної підготовки, науково-дослідницької роботи студентів, практичної підготовки й підготовки до позакласної роботи з предмета, а також завдяки інтеграції курсів педагогіки, психології й методики, курсу спеціального предмета (іноземної мови) з методикою, педагогікою, психологією й циклом лінгвістичних предметів, поєднання кількох спеціальних дисциплін в одну; 11) забезпечення системою професійної підготовки можливості кожному студенту для індивідуальної самореалізації; 12) пере-

конання майбутнього вчителя в соціальній значущості свого предмета викладання; 13) диференційоване оцінювання не стільки знань, скільки професійних умінь, професійної майстерності [348, с. 11-14]. Наведені вище принципи у своїй сукупності формують професійну культуру вчителя ІМ як інтегровану єдність, по-перше, знань про себе як педагога та про всі компоненти освітнього процесу, його цілі, засоби, прийоми тощо, по-друге, досвіду здійснення професійної діяльності як репродукції культури і, по-третє, творчості як продуктивної діяльності.

До інших досліджених особливостей формування змісту професійної підготовки вчителя ІМ, актуальність яких не втрачені й сьогодні, віднесемо пошуки раціонального співвідношення загальноосвітнього й професійного, теоретичного й практичного навчання, дотримання послідовності в оволодінні спеціальними предметно-науковими теоретичними знаннями і практичними мовними й мовленнєвими вміннями, обґрунтування логіки розташування у навчальних планах фахових теоретичних курсів, мовних і літературних предметів тощо.

Серед важливих висновків щодо *процесуальної сторони* організації професійної підготовки вчителя ІМ віднесемо чітко позначену на початку 1960-х рр. тенденцію до посилення практичної спрямованості у володінні фаховою мовою, тобто на оволодіння не тільки мовою як системою знаків, а й мовленням як засобом спілкування. З початку 1970-х рр. ця тенденція почала набувати форми комунікативного підходу у вивченні мов і на сучасному етапі розвитку професійної іншомовної освіти увійшла у свою посткомунікативну фазу – компетентнісний підхід до мовної освіти. Втілення цього підходу в сучасний шкільний процес вивчення іноземних мов і, відповідно, у професійну підготовку майбутніх учителів ІМ відбувається разом із входженням освіти й науки України в європейське інформаційне та освітнє поле, й, зокрема, активним запозиченням європейських освітніх стандартів та підходів до мовної освіти. У контексті цього підходу практичне володіння іноземною мовою у майбутнього вчителя виходить за межі здатності вести міжособистісне спілкування і означає компетентне володіння нею з метою здійснення міжкультурного спілкування і формування такої ж міжкультурної комунікативної компетентності своїх учнів.

Попри відносно нещодавню появу відповідного терміну у національному освітньому просторі, компетентісно орієнтоване навчання ІМ здійснюється на європейському освітньому просторі вже досить давно. Як зазначає британський лінгвіст та педагог, професор університету в Саутхемптоні Крістофер Брумфіт, термін ‘communicative competence’ (в значенні “комунікативна компетентність”) з’явився у вжитку з середини 60-х рр. ХХ ст. у зв’язку з визначенням відомим лінгвістом Н. Хомським різниці між компетентністю і мовленнєвою дією як між “знанням мови мовцем/слухачем” і “фактичним використанням мови у конкретних ситуаціях” [541, с. 47]. Еволюція терміну “компетентність” призвела до виділення нового поняття – “компетенція, компетенції”, – яке вживається для позначення конкретних знань і вмінь, стратегій та внутрішніх механізмів, що забезпечують здатність спілкуватися. Чітке розведення понять “компетентність” та “компетенція”, на нашу думку, є принципово важливим для розуміння кінцевої мети освітнього процесу як відповідь на питання: чи ми лише розвиваємо певні знання, вміння, стратегії (компетенції), чи вчимо практично використовувати ці знання, вміння, стратегії (формуємо компетентність). Тому, під компетентністю ми розуміємо, зокрема, достатнє володіння відповідними компетенціями..

Орієнтиром для запровадження навчання мов, спрямованого на формування окремих компетенцій і загальної міжкультурної комунікативної компетентності, виступають Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, робота над якими була розпочата Радою Європи ще в 70-х рр. ХХ ст. з метою досягнення більшої єдності членів багатокультурної європейської спільноти через мову як головний засіб спілкування. В Україні вони були покладені в основу нової шкільної програми з іноземних мов (2001) і одразу привернули до себе увагу дослідників у галузі викладання іноземних мов. На сьогодні актуальними питаннями іншомовної професійної освіти виступає формування у майбутнього вчителя цілого комплексу компетенцій (загальнонавчальних, мовних, мовленнєвих, соціокультурних, соціолінгвістичних, дискурсивних, стратегічних) і готовності до розвитку таких компетенцій у своїх учнів.

Сьогодні компетентнісний підхід є одним зі стрижневих теоретичних підходів, який формує сучасне бачення процесуального (діяльнісного) аспекту освітньої

системи загалом. Активізація творчих пошуків щодо впровадження ідей компетентнісного підходу в освіту України (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) базується на визнанні його одним з провідних напрямів вдосконалення національної освітньої системи [31; 184; 370]. Поступово він стає прерогативою не тільки підготовки вчителя з фахової мови, але й усієї професійно-педагогічної підготовки.

Компетентнісно орієнтована професійна підготовка вчителя була розпочата на Заході в 70-х рр. минулого століття. Спершу в педагогічній освіті США, а пізніше Великої Британії вона стала домінуючою тенденцією, бо в ній вбачалась можливість забезпечити майбутніх учителів чіткими орієнтирами професійної освіти, поєднати теоретичні принципи з практикою і посилити індивідуалізацію підготовки (Turney, 1977; Houston, 1987; Furlong and Maynard, 1995) [544; 545; 546]. У роботах українських і російських науковців поняття "професійна компетентність" використовується в одному контексті з поняттями "педагогічний професіоналізм" (Н. Волкова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), "педагогічна майстерність" (Н. Кузьміна, Н. Тарасевич), "педагогічна культура" (Є. Бондаревська, Л. Гребьонкіна, В. Гриньова, І. Ісаєв, В. Радул, В. Сластьонін), "готовність до педагогічної діяльності" (І. Колеснікова, А. Ліненко, О. Мороз, В. Сластьонін).

Деякими західними ученими (J. Edge, 1988; M. Wallace, 1991) виділяються два рівні професійної компетенції вчителя: а) початкова компетентність ('initial competence'), яка означає досягнення мінімально необхідних професійних умінь і підтверджується дипломом про відповідний освітній кваліфікаційний рівень, і б) висока (експертна) компетентність ('expertise'), що є тим горизонтом, до якого професіонал йде все своє життя і для якого диплом про освіту є не кінцевою, а лише відправною точкою [547, с. 58]. У цьому зв'язку ними здійснюється диференціація понять „професійна підготовка” і „професійний розвиток” учителя як процесів, при яких: а) майбутній педагог виступає об'єктом зовнішнього освітнього впливу, формує свою компетентність у ході спеціально організованого (кимось) навчання або б) професійна компетентність вибудовується самостійно кожним педагогом і лише з огляду на його власні індивідуальні потреби та досвід, тобто має характер самороз-

витку і залежить суто від його власних зусиль, розуму, амбіцій [543; 547].

Отже розвиток процесуального аспекту професійної освіти вчителя ІМ, відштовхнувшись від ідеї покращення практичних умінь майбутнього педагога, відбувається нині в напрямі формування й розвитку його професійної компетентності.

Ще однією тенденцією, окресленою у ході еволюції системи професійної підготовки вчителя ІМ, актуальність якої продовжує зростати, є посилення ролі самостійної творчої роботи майбутнього педагога. У ході проведеного дослідження ця тенденція йшла від самостійного (втім репродуктивного за своїм характером) аналізу літературного твору й написання рефератів за літературними творами (XIX-початок XX ст.) до пошукової науково-дослідної роботи під керівництвом викладачів, обміну творчими результатами на студентських наукових конференціях тощо. Сьогодні створення умов для особистісного і професійного саморозвитку майбутнього педагога у стінах ВНЗ стає пріоритетним напрямом оновлення системи професійно-педагогічної підготовки, у тому числі за рахунок підвищення рівня самостійності й автономності студентів. Ця ідея є провідною, зокрема, у пропозиції українських учених І. Зязюна та О. Пехоти (2003), які пропонують при створенні нової концепції педагогічної підготовки керуватися професійними інтересами і потребами майбутнього вчителя, його загальними і спеціальними здібностями, можливостями його позитивної самореалізації у професійній діяльності. Відповідно, вони вбачають головну мету професійної педагогічної підготовки у "створенні організаційно-педагогічних умов для професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя, вираженого передусім в його здатності до постійного збагачення своєї духовної і професійної культури" [359, с.21].

У процесі сучасної підготовки педагога, на думку переважної більшості науковців, існує прямий зв'язок між самостійною науковою творчістю, професійним саморозвитком і здатністю майбутнього педагога до професійної рефлексії і формування індивідуального стилю роботи. Бачення педагогічної рефлексії як основи методологічної культури вчителя дотримувався В. Гмурман, воно є притаманним представникам дослідницьких шкіл В. Сластьоніна і В. Краєвського. Націлюючи майбутніх вчителів на необхідність аналізу, осмислення, проектування власної

професійної діяльності, важливо враховувати їх особистісну готовність до поєднання теорії і практики, оскільки не кожен з них на рівні допрофесійної підготовки мав змогу якісно оволодіти прийомами критичного мислення, аналізу. Тому особливої ваги набуває їх озброєння спеціальними технологіями здійснення рефлексивного підходу у власній професійній діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях висловлюється думка, що рефлексія (як засіб свідомого і цілеспрямованого саморозвитку педагога) є основою для переходу від персоналізації здобутих наукою знань у процесі професійної підготовки вчителя у педагогічному навчальному закладі до їх індивідуалізації [186]. Перспективи розвитку в майбутніх вчителів професійної рефлексії вбачаються у поступовому розвитку в них такого ставлення до власного професійного вдосконалення, яке не зводиться до репродукції засвоєних (персонізованих) у вищій школі знань, а передбачає вихід за рамки щоденної стереотипної діяльності на рівень пошукової, творчої роботи, яка в кінцевому результаті може стати або об'єктивно-продуктивною – як, наприклад, науково-дослідницька, або суб'єктивно-продуктивною – коли вчитель конструює власну авторську систему навчання і виховання. Іншими словами, професійна рефлексія виступає вирішальним чинником розвитку на основі сформованої професійної компетентності індивідуального стилю діяльності вчителя, тому що саме роздуми з приводу ефективності власної діяльності, самоаналіз може змінити уявлення людини про себе, скласти основу для її майбутнього професійного росту, розширити творчий потенціал і досягнути рівня професійної майстерності.

Дієвим сучасним інструментом розвитку індивідуальності, творчих здібностей і професійної рефлексії у ході підготовки вчителя іноземної мови видається Європейський портфель (портфоліо) майбутнього вчителя мов (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL), розроблений протягом 2004-2006 років міжнародною групою методистів за замовленням Європейського центру сучасних мов при Раді Європи (м. Грац, Австрія). Він пропонується до використання в процесі підготовки майбутнього педагога як засіб забезпечення його професійного зростання через рефлексію щодо своїх професійних знань і вмінь, оцінювання

своїї педагогічної компетентності, моніторинг свого прогресу в професійній діяльності за період перебування у вищій школі та через діалог з викладачами та колегами. Творчі пошуки щодо впровадження цього засобу в Україні тільки розпочинаються і свідчать про загальні інноваційні зміни, що супроводжують входження освіти й науки нашої держави в європейське інформаційне та освітнє поле.

В умовах сьогодення спостерігаємо актуалізацію ще однієї ідеї стосовно побудови процесу професійної підготовки вчителя ІМ, яка як у досліджуваний період, так і сьогодні, була й залишається предметом дискусій, а саме – вибору головної стратегії вивчення мови: за окремими мовними аспектами кількома викладачами, кожен з яких відповідає за свій аспект (аспектне навчання) чи інтегрованого оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в межах єдиного курсу практики мови, який ведеться одним викладачем (комплексне навчання). Усталеному усім попереднім ходом розвитку поділу практичного мовного курсу на окремі аспекти (лексичний практикум, фонетико-орфографічний практикум, граматичний практикум) і їх окремому викладанню, а також виділенню видів роботи (усного мовлення, аналітичного читання, домашнього читання, писемного мовлення) наприкінці 1950-х рр. була протиставлена ідея комплексного навчання мови – як реакція на зростаючу потребу в покращенні практичного володіння мовою. У наступні роки у професійній іншомовній освіті комплексне навчання стало домінуючим. На сучасному етапі розвитку цієї освіти аспектний і комплексний підходи співіснують і переплітаються, проте мають спільну мету – формування стійких умінь здійснювати іншомовну комунікацію у всіх її видах з достатньо високим рівнем володіння мовним матеріалом як мовною системою і теорією мови.

Загалом, розглядаючи досвід формування системи професійно-педагогічної іншомовної освіти з точки зору продуктивних і сьогодні ідей, ми не прагнули прямо спроектувати ці ідеї на сучасний розвиток системи підготовки вчителів ІМ. Водночас спиралися на необхідність виявлення потенційних можливостей, закладених в історико-педагогічних набутках діяльності педагогічних навчальних закладів України досліджуваного періоду. Результати дослідження об'єктивно засвідчили наявність ряду організаційних і дидактичних (змістових і процесуальних) ас-

пектів, які, зародившись у процесі функціонування педагогічних закладів освіти минулого, продовжують бути актуальними в умовах сьогодення і тому потребують врахування при подальшому розвитку системи підготовки майбутнього вчителя ІМ. До таких аспектів варто віднести: необхідність здійснення професійно-педагогічної іншомовної освіти в умовах спеціалізованого навчального закладу; важливість відкриття в освітніх закладах, що здійснюють підготовки майбутніх учителів ІМ, кафедри методики викладання іноземних мов як окремої структурної одиниці; доцільність поєднання при організації широко профільної базової професійної освіти споріднених за змістом спеціальностей і спеціалізацій; ретельна підготовка й організація практичної професійної підготовки з охопленням усіх видів майбутньої професійної діяльності; інтеграція усіх компонентів системи професійної підготовки; педагогізація усього змісту професійної освіти майбутнього вчителя; важливість культурологічної складової змісту професійно-педагогічної іншомовної освіти; посилення практичної спрямованості професійного володіння іншомовною міжкультурною комунікацією; підвищення ролі самостійної творчої роботи майбутнього педагога; поєднання аспектизації вивчення мови з комплексним (інтегративним) підходом до оволодіння усіма мовленнєвими вміннями.

Висновки до п'ятого розділу

1. Аналіз матеріалів, які висвітлюють стан підготовки вчителів ІМ для шкіл УРСР у період другої світової війни, дозволяє стверджувати, що в цих складних умовах вона продовжувалася на базі евакуйованого в тил Харківського педагогічного інституту ІМ. Його діяльність забезпечила продовження усталеного навчального циклу професійно-педагогічної іншомовної підготовки, виконання усіх її складових, збереження і підтримання студентсько-викладацького складу, дотримання національного характеру викладання.

2. У ході дослідження розвитку професійної підготовки вчителів ІМ у період повоєнної відбудови (друга половина 40-х – перша половина 50-х рр.) визначено такі **головні напрями**: розвиток організаційних засад професійної підготовки, розширення можливостей заочного навчання, покращення навчально-методичного

забезпечення вивчення і викладання іноземних мов з опорою на українську мову, уточнення змісту професійної іншомовної освіти, стабілізація складу професійної підготовки, підвищення вимог до якості професійної підготовки вчителя.

У процесі реалізації цих напрямів виявилися наступні **тенденції**:

- розширення мережі спеціалізованих навчальних закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти (відкриття нових педагогічних і учительських інститутів ІМ, факультетів ІМ при педагогічних інститутах) з метою ліквідації гострої нестачі вчителів ІМ і поступовому збалансуванню цієї мережі;
- збільшення прийому на заочні відділення, використання радіо, клубів, пересувних бібліотек для потреб заочників;
- видання підручників, іншомовних словників українською мовою для вищої педагогічної школи; переклад на українську мову російськомовних підручників, посібників, книг для читання, навчальних матеріалів; організація в УРСР власного видання іншомовної художньої літератури для учнів середньої школи, допоміжної і методичної літератури для вчителів;
- введення обов'язкового вивчення в педагогічних інститутах ІМ двох мов; започаткування теоретичних курсів фонетики та граматики; посилення уваги до розвитку фонетичних навичок; розширення курсу історії літератури країни, мова якої вивчається; укріплення наукових основ методичної підготовки майбутніх учителів ІМ; зменшення аудиторного навантаження з паралельним посиленням теоретичної підготовки; скорочення годин на загальнопедагогічні дисципліни і збільшення частки годин на спеціальну підготовку з фахової мови; підвищення ролі самостійної роботи; урізноманітнення переліку факультативних дисциплін; затвердження в 1949 р. стандартної програми педпрактики, продовження її тривалості, доповнення педагогічної практики новими аспектами);
- збалансування співвідношення різних складових елементів, встановлення єдиної тривалості у 4 роки, перехід до викладання дисциплін теоретичного курсу ІМ з 3-го року навчання;
- покращення забезпечення навчальними програмами, контролю за якістю викладання і методичною майстерністю викладачів, координації роботи мовних

кафедр, індивідуальної роботи зі студентами, технічного устаткування лабораторій;

- педагогізація вивчення мов, забезпечення шкільними підручниками;
- вдосконалення організації педагогічної практики, досягнення єдності навчальної і виховної роботи під час педагогічної практики, урізноманітнення форм позакласної і позашкільної роботи студентів-практикантів;
- урізноманітнення самостійної навчальної і науково-дослідницької роботи студентів, зміцнення ролі кабінетів як центрів самостійної роботи студентів, надання системного характеру діяльності наукових гуртків, започаткування практики проведення студентських наукових конференцій.

3. Проведене дослідження дозволило проаналізувати особливості таких форм підготовки вчителів ІМ протягом 1940-х – початку 1960-х рр., як педагогічні інститути ІМ, учительські інститути ІМ та учительські інститути-відділення ІМ при педагогічних інститутах, факультети ІМ педагогічних інститутів.

Їх порівняння дає підстави стверджувати, що найбільш методично, кадрово і технічно забезпеченими були педагогічні інститути ІМ. Вони давали більш поглиблену (і за тривалістю, і за змістом навчання) й різноманітну спеціалізовану підготовку фахівця, в них більше уваги приділялося методичному вдосконаленню як самої фахової освіти в стінах вузів, так і підготовки до викладання мови у школі. Їх зосередженість на професійному навчанні саме вчителів ІМ сприяла оперативному розгляду нагальних питань спеціальної підготовки. Крім того, протягом досліджуваного періоду вони готували до викладання іноземних мов у всіх класах масових шкіл і шкіл-інтерантів (чого інші форми іншомовної освіти не передбачали).

Учительські інститути ІМ зосереджувалися на підготовці вчителів лише для V-VII класів середніх шкіл і давали більш вузьку професійну освіту (як за переліком обов'язкових предметів, так і за кількістю годин). Поряд з тим вивчення фахової мови у них відбувалося за зразком педагогічних інститутів ІМ, вимоги до педагогічної практики (пасивної й активної) також майже співпадали.

Така форма, як дворічні відділення ІМ учительських інститутів при педагогічних інститутах, виявилася нетривалим і неефективним засобом підготовки вчителів ІМ через ускладнення в керівництві ними і в проведенні навчально-виховного про-

цесу, проблему залучення до роботи в них кваліфікованих науково-викладацьких кадрів, не зовсім задовільну якість мовної і методичної освіти тощо.

Факультетам/відділам ІМ при педагогічних інститутах на початковому етапі їх діяльності (початок 1950-х рр.) відчутно бракувало висококваліфікованих науково-викладацьких кадрів, досвіду організації іншомовної фахової підготовки, навчально-методичного забезпечення, літератури, технічної бази. Проте протягом першої половини 50-х років вони поступово накопичили студентський і викладацький колективи, розпочали формування спеціальних кафедр, набули власний досвід організації аудиторної й самостійної роботи, сформували певні традиції навчально-методичної роботи, що дозволило їм протягом другої половини 1950-х – на початку 1960-х рр. стати суттєвим джерелом вчителів ІМ для потреб республіки.

4. З'ясовано, що протягом 1940-х–1950-х рр. рівень власної науково-методичної школи іншомовної філології в Україні не вирізнявся самостійними фундаментальними науково-теоретичними дослідженнями і, відповідно, випуском авторських навчальних підручників і посібників. Видається, що такий стан справ був викликаний не тільки гострою дефіцитністю лінгвістичних кадрів і молодим віком лінгвістичної освіти у республіці, але й жорсткою централізацією й ідеологічною цензурою видавництва навчальної літератури в Радянському Союзі, зосередженого в Москві. Українським педагогічним закладам іншомовної освіти доводилося послуговуватися переважно перекладами навчальної літератури з російської мови. До того ж її нестача часто була результатом появи нових ідеологічних установок, що змушувало переглядати зміст підручників і потребувало часу на їх перевидання. Крім того, процес видання у республіці власної навчально-методичної літератури з іноземної філології стримувався розгорнутою наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. кампанією боротьби з "буржуазним космополітизмом" і звинуваченнями у "схиланні перед буржуазною лінгвістичною наукою" та "буржуазною мораллю". Самостійні наукові й методичні пошуки й дослідження розпочалися лише в період "хрущовської освітньої реформи" 1956-1964 рр., особливо в галузі запровадження у викладання ІМ технічних засобів навчання.

5. Протягом досліджуваного в розділі періоду професійної підготовки вчителя

ІМ виявлені такі її недоліки, як згортання наприкінці 1940-х рр. розпочатої в роки війни українізації викладання; тривала відсутність в інститутах і на факультетах ІМ кафедри методики; вирішення протягом 40-х–50-х років проблеми поглиблення теоретичної підготовки за рахунок практичних занять; періодичне звуження лінгвістичної бази майбутніх учителів ІМ шляхом вилучення з програми другої ІМ чи переведення її в статус факультативної дисципліни; постійно виникаючі напруження з навчально-методичним забезпеченням спеціальної підготовки майбутніх викладачів ІМ; не виправдані за своєю ефективністю намагання на початку 1950-х рр. розв'язати проблему укомплектування середніх шкіл кадрами вчителів ІМ з вищою освітою за рахунок надання можливості сумісного викладання ІМ випускникам неможливих факультетах педагогічних інститутів; перетворення процесу підготовки майбутнього вчителя другої половини 40-х–першої половини 50-х рр. в інструмент реалізації ідеологічних кампаній тоталітарного сталінського режиму (спочатку впровадження науково необґрунтованого "марксистського мовознавчого вчення" М. Марра, потім "викоренення" його під гаслами сталінської "мовознавчої теорії", проголошеного "переходу від побудови соціалізму до побудови комунізму", декларативної політехнізації середньої і вищої школи тощо).

6. Результати дослідження доводять, що в період розквіту авторитарної, партійно-класової педагогіки 40-х–50-х рр. ХХ ст. під дією політико-ідеологічних настанов, які тенденційно впливали на зміст підготовки майбутнього вчителя, у ході професійної підготовки вчителя ІМ панівними при виборі ціннісних освітніх орієнтирів виступали не стільки фахові, скільки ідеологічні міркування.

7. Виявлено, що у період проведення освітньої реформи 1956–1964 рр. відбулися певні позитивні зміни у змісті й організації професійної підготовки в педагогічних інститутах і на факультетах ІМ, а саме: посилення у мовній підготовці спрямованості на оволодіння усним мовленням; запровадження комплексної системи викладання фахової мови як такої, що сприяє розвитку усного мовлення; підвищення статусу самостійної роботи студентів як складової частини підготовки й пошуки засобів її активізації; широке використання у навчальному процесі технічних засобів навчання; досягнення більшої системності й неперервності педагогіч-

ної практики протягом усього періоду навчання, охоплення нею як міської, так і сільської школи; поліпшення якості підготовки на основі досягнення більш тісного зв'язку навчання з практикою, підвищення наукового рівня навчання; посилення ролі громадської й суспільно корисної праці у професійно-педагогічній підготовці.

Доведено, що на кінець освітньої реформи 1956–1964 рр. у цілому завершилося формування професійної підготовки вчителя ІМ як системного утворення й склалися такі її системні ознаки: повною мірою розвинулися інституційні і змістові особливості підготовки вчителя ІМ як окремої якісної одиниці; сформувалися певні специфічні закономірності її функціонування й розвитку, структурні складники; цей процес набув здатності до саморозвитку і саморегуляції.

9. Результати дослідження об'єктивно засвідчили наявність ряду організаційних і дидактичних (змістових і процесуальних) аспектів, які, зародившись у процесі функціонування педагогічних закладів освіти минулого, продовжують бути актуальними в умовах сьогодення. До таких аспектів відносимо: необхідність здійснення професійно-педагогічної іншомовної освіти в умовах спеціалізованого навчального закладу; важливість відкриття в освітніх закладах, що здійснюють підготовку майбутніх учителів ІМ, кафедри методики як окремої структурної одиниці; доцільність поєднання при організації широкопрофільної професійної освіти споріднених за змістом спеціальностей і спеціалізацій; ретельна підготовка й організація педагогічної практики з охопленням усіх видів майбутньої професійної діяльності; інтеграція усіх компонентів системи професійної підготовки; педагогізація змісту професійної освіти майбутнього вчителя; важливість культурологічної складової змісту професійно-педагогічної іншомовної освіти; раціональне співвідношення загальноосвітнього й професійного, теоретичного й практичного навчання; дотримання послідовності в оволодінні спеціальними предметно-науковими теоретичними знаннями і практичними мовними й мовленнєвими вміннями; посилення практичної спрямованості професійного володіння іншомовною комунікацією; підвищення ролі самостійної творчої роботи майбутнього педагога; поєднання аспектизації вивчення мови з комплексним (інтегративним) підходом до оволодіння усіма мовленнєвими вміннями.

Матеріали п'ятого розділу вміщено в кількох публікаціях автора [247; 248; 256; 268; 269; 270; 272; 274; 275; 279; 280; 283; 284; 285].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі результатів аналізу процесу формування професійної підготовки вчителя іноземної мови як самостійного системного утворення в контексті розвитку загальної системи вищої педагогічної освіти в Україні, починаючи з перших заходів з метою організації спеціальної професійної освіти в галузі викладання іноземних мов (початок XX ст.) і закінчуючи етапом набуття цією підготовкою своїх основних системних ознак (початок 60-х років XX ст.), можна зробити такі висновки:

1. Використаний у ході дослідження чотирирівневий методологічний апарат, а саме: 1) загальні філософські принципи пізнання (єдності теорії й практики, всебічного вивчення процесів і явищ, об'єктивного й конкретно-історичного розглядання явищ і процесів, єдності історичного й логічного), діалектичні категорії сутності і явища; змісту й форми; причини й наслідку; необхідності й випадковості; одиничного, особливого й загального; 2) загальнонаукові підходи (системний, синергетичний, парадигмальний); 3) конкретно-наукові підходи (культурно-історичний, аксіологічний, професіографічний); 4) технологічні методологічні засоби (нарративний, герменевтичний методи, періодизація) – виявився адекватним предмету й меті дослідження і дав змогу здобути нові наукові знання про зачаткування й становлення системи професійної підготовки вчителя ІМ в Україні протягом досліджуваного періоду.

Аналіз історіографії проблеми формування системи професійної підготовки вчителя ІМ в Україні в XX ст. виявив відсутність в українській і зарубіжній науковій літературі комплексних, цілісних, системних праць з цієї теми, а вивчення джерельної бази показало наявність значного масиву неопрацьованих нормативно-правових документів, архівних матеріалів і нарративних джерел, залучення яких до дослідження надало одержаній науковій картині аргументованості й достовірності.

2. Охарактеризовано головні передумови становлення на початку XX ст. на українських землях, що входили до складу Російської імперії, професійно-педагогічної іншомовної освіти, до яких відносимо: *суспільно-політичні* (поступова

переорієнтація освітньої державної політики на підготовку власних фахівців замість використання іноземців-носіїв мови для викладання європейських мов; зростання суспільного невдоволення засиллям класичних мов у гімназії; зниження в суспільстві інтересу до класичної гуманітарної освіти; вирішальний перелом у суспільному баченні ролі нових іноземних мов та їх позиціонування як засобу наближення загальної середньої освіти до реальних потреб життя); *економічні* (зумовлена промисловою революцією необхідність у технічних фахівцях, що володіють іноземними мовами; посилення міждержавних торговельних зв'язків); *предметно-наукові* (успіхи в галузі мовознавства, особливо з питань описової та експериментальної фонетики, дослідження психічних процесів вивчення мови; подолання домінування латинської логічної граматики у навчанні мов і виникнення ідеї навчання “живих” мов шляхом, яким засвоюється рідна мова; розвиток романо-германської філології як самостійного розділу мовознавчої науки); *організаційно-педагогічні* (загострення в останньому десятилітті XIX ст. конфлікту між класичним і реальним напрямками розвитку середньої освіти; низька результативність вивчення класичних мов у гімназіях; зростання наприкінці XIX ст. кількості технічних і професійно спрямованих середніх навчальних закладів, які потребували вчителів нових мов; усвідомлення потреби в диференціації методів навчання класичних і нових мов; початок розробки методики навчання нових мов; перегляд ролі і змісту навчання іноземних мов у ході періодичних реформ середньої освіти; накопичення історико-філологічними факультетами Харківського, Київського, Новоросійського університетів, Ніжинським історико-філологічним інститутом, що були відкриті в Україні в XIX ст., досвіду підготовки вчителів-філологів; обговорення історико-філологічними факультетами Київського й Харківського університетів наприкінці XIX ст. перших проектів романо-германських відділень).

3. На основі аналізу суспільно-політичних, культурно-історичних, педагогічних детермінант розвитку, а також спираючись на такі критерії, як об'єктивна зміна суспільної ролі й значення іноземних мов, кількісні інституційні зрушення в мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти, змістова і процесуальна цілісність системи підготовки, потенціал її розвитку, розроблено періодизацію

формування системи професійної підготовки вчителя ІМ:

I етап – 1900–1917 рр. – початок цілеспрямованої підготовки вчителів нових мов завдяки відкриттю перших романо-германських відділень при Київському й Харківському університетах, вищих жіночих курсах, де ця підготовка здійснювалася у контексті академічної традиції підготовки вчителів класичних мов, та організація практичної підготовки вчителів нових мов на одно- та дворічних педагогічних курсах (з 1911 р.). Було розпочато розробку змісту фахової підготовки вчителів нових мов, відкрилися перспективи для розгортання професійної підготовки таких кадрів.

II етап – 1917–1930 рр. – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти і то спадаючого, то зростаючого суспільного інтересу до вивчення іноземних мов. У плані інституційного забезпечення суспільних потреб у викладачах ІМ відбувалася апробація різних форм підготовки таких фахівців: у складі академій теоретичних знань, тимчасових педагогічних курсів, інститутів народної освіти, державних курсів чужоземних мов. Зміст професійної педагогічної освіти вперше було систематизовано за циклами підготовки. Потенціал розвитку підготовки вчителів ІМ підвищився за рахунок активізації розробки змісту спеціальної іншомовної освіти та впровадження регулярного курсу методики викладання мов.

III етап – 1930–1940 рр. – започаткування й розбудова в УРСР мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти як результат значного зростання інтересу до вивчення іноземної мови і законодавчого закріплення її статусу як обов'язкового навчального предмета, яким повинен оволодіти кожен випускник середньої школи (1932). Розпочалося створення спеціальних закладів професійної лінгвістичної освіти (Український інститут лінгвістичної освіти та лінгвістичні технікуми), було сформульовано засадничі настанови щодо професійної підготовки вчителя ІМ, уточнено її базовий зміст і навчально-методичне забезпечення. Підготовка вчителів ІМ починає набувати системного характеру, чому сприяло відкриття перших педагогічних і учительських інститутів іноземних мов. Запроваджено заочну і вечірню форми педагогічної освіти як спосіб вирішення проблеми нестачі кадрів учителів ІМ.

IV етап – 1941–1964 рр. – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя ІМ. У цей період вживається ціла низка директивних урядових заходів, котрі закріплюють високу суспільну роль і значення іноземних мов, їх перелік доповнюється іспанською мовою. Відбувається істотне зростання мережі навчальних закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти і норм прийому до них, запроваджується підготовка вчителів широкого профілю, розширюються можливості заочної освіти. Досягнення цілісності професійної підготовки проявилось у завершенні формування змістових і процесуальних аспектів системи професійної підготовки вчителів ІМ, у вдосконаленні взаємодії теоретичної і практичної підготовки. Підвищення потенціалу розвитку системи забезпечувалося посиленням у мовній і методичній підготовці спрямованості на оволодіння усним мовленням, інтенсифікацією пошуків засобів активізації діяльності студентів на заняттях і в процесі самостійної роботи, запровадженням у навчальний процес технічних засобів навчання.

4. Вивчення процесу становлення системи професійної підготовки вчителя ІМ у педагогічних навчальних закладах України в сукупності внутрішніх і зовнішніх системних зв'язків та із застосуванням проблемно-порівняльного аналізу дало змогу виділити напрями, тенденції й суперечності її розвитку в досліджуваний період.

У період 1900–1917 рр. іншомовна професійно-педагогічна освіта розвивалася в *напрямі* виокремлення підготовки вчителів нових мов (неофілологів) з контексту класичної філологічної освіти та початку розробки її базового змісту. Основні її *тенденції*: структурування змісту нефілологічної освіти шляхом його поділу на загальну філологічну і спеціальну з романо-германської філології, на теоретичну й практичну, фахову й педагогічну; надання університетській професійно-педагогічній освіті переважаючого науково-теоретичного характеру й перенесення функції практичної педагогічної підготовки на одно- й дворічні педагогічні курси; зростання ролі самостійної навчально-дослідницької роботи студентів.

Основні *суперечності* цього етапу: між об'єктивною потребою у практичній готовності майбутнього вчителя до викладання іноземної мови у школі і відсутністю практичної професійної підготовки в змісті університетської освіти; між доміную-

чою методикою навчання лише читання й перекладу і зростаючою потребою у володінні іноземною мовою як засобом спілкування; між існуючими формами професійної підготовки вчителя (історико-філологічні факультети університетів і вищих жіночих курсів, історико-філологічний інститут, педагогічні курси) і відчутною необхідністю у новій інституційній формі, яка б поєднувала філологічну, педагогічну і методичну підготовку в рамках одного вищого навчального закладу.

У період 1917–1930 рр. основними *напрямами* розвитку іншомовної професійно-педагогічна освіта вважаємо: кардинальні парадигмальні зміни у баченні форми й змісту підготовки вчителя; пошуки нових форм і змісту цієї підготовки; відокремлення філологічних наук як самостійного наукового циклу від історичних наук у структурі вищої педагогічної освіти. Домінуючими *тенденціями* стали: посилення професійно-практичного спрямування педагогічної освіти завдяки підвищенню ролі методологічної й методичної підготовки вчителя; формулювання базового змісту вищої педагогічної освіти як системи з виділенням обов'язкових структурних елементів (виробничої, спеціальної, загальнопедагогічної, загальноосвітньої й соціально-політичної, методичної підготовки); введення до складу цієї системи педагогічної практики; соціологізація і політизація педагогічної професії, пріоритетність суспільно-політичної, просвітницько-пропагандистської ролі вчителя; розробка базового змісту професійно-педагогічної іншомовної освіти, в якому предмети науково-філологічного і літературознавчого характеру переважали над практикою в мовленні.

Основними на цьому етапі були *суперечності*: між наданням педагогічній освіті системного характеру й відсутністю уніфікованих вимог до її змісту; між активним розвитком педагогічної освіти й відсутністю збалансованості загальнопедагогічної й іншомовної предметно-наукової підготовки у різних навчальних закладах.

Протягом 1930–1940 рр. іншомовна професійно-педагогічна освіта розвивалась у *напрямі* створення вперше в історії вітчизняної професійної школи структурованої багатокомпонентної мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, в якій чітко простежувалося відокремлення професійно-педагогічного оволодіння іноземними мовами від загальноосвітнього та професійно спрямованого вивчення мов, і

відповідного уточнення змістово-процесуальних характеристик цих закладів.

Серед основних *організаційних тенденцій* цього періоду: апробація перших спеціалізованих закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти (Український інститут лінгвістичної освіти, лінгвістичні технікуми, педагогічні та учительські інститути іноземних мов) у формах денного, вечірнього й заочного навчання.

У *змісті підготовки* сформувалися такі *тенденції*, як коректування змісту професійно-педагогічної іншомовної освіти з метою подолання його багатопредметності, подрібненості складу предметів педагогічного циклу; підвищення питомої ваги спеціальних навчальних дисциплін; удосконалення спеціальної мовної підготовки завдяки введенню аспектного вивчення мови, запровадження нових навчальних курсів, поглиблення теоретичної підготовки з різних мовних аспектів, викладання спеціальних предметів іноземною мовою; зростання частки методичних знань у підготовці майбутніх учителів ІМ; розробка перших типових навчальних планів, які ґрунтувалися на засадах марксистсько-ленінської ідеології, класового підходу, педагогізації, політехнізації освіти, національно-культурного будівництва; створення стабільних програм і початок розробки вузівських підручників з іноземних мов і методики їх викладання; виділення методики професійного вивчення іноземної мови як окремої наукової галузі; посилення керівництва педагогічною практикою.

У *процесуальному* плані відбувався перехід від навчальних форм колективної співпраці до індивідуальної самостійної роботи в умовах повернення до знаннєвої освітньої парадигми; посилювався зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою.

До основних на цьому етапі можна віднести такі *суперечності*: між розпочатою розбудовою мережі спеціалізованих закладів іншомовної освіти й нестачею висококваліфікованих викладацьких кадрів для них і слабкою матеріальною базою новостворених навчальних закладів; між поширенням викладання іноземних мов у середній школі й недостатньою кількістю учителів та навчальних закладів для їх підготовки; між необхідністю поліпшення фахової підготовки майбутніх учителів і звуженням мовно-літературного циклу у змісті іншомовної освіти; між відкритістю

іншомовної освіти до зовнішнього світу й зростаючим ідеологічним тиском та проголошеною боротьбою із зовнішніми і внутрішніми ворогами радянської влади.

У 1941–1964 рр. основним *напрямом* розвитку професійної підготовки вчителя іноземної мови стало завершення формування системи такої підготовки завдяки її зміцненню в організаційному, змістовому й процесуальному планах.

У процесі реалізації цього напрямку окреслилися такі *тенденції*: інституційна стабілізація форм професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ (педагогічні інститути ІМ, факультети ІМ при педагогічних інститутах) і кількісне збалансування мережі таких навчальних закладів; уніфікація терміну навчання (4 роки); розширення мережі заочного навчання; поліпшення навчально-методичного забезпечення процесів вивчення й викладання іноземних мов; завершення формування базового змісту професійної іншомовної освіти; підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ завдяки посиленню контролю за якістю викладання і методичною майстерністю викладачів, координації роботи мовних кафедр, індивідуальної роботи зі студентами, технічному устаткуванню аудиторної і позааудиторної роботи, педагогізації навчального процесу, вдосконаленню підготовки й проведення педагогічної практики, підвищенню ролі й умов самостійної навчальної і науково-дослідницької роботи студентів; ідеологізація навчально-виховної роботи.

Виявлено такі *суперечності*: між перманентною потребою в кваліфікованих викладачах іноземних мов і відставанням існуючої мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти від задоволення цієї потреби; між внутрішніми закономірностями розвитку системи іншомовної освіти та необхідністю її підпорядкування тим чи іншим актуалізованим у суспільстві ідеологемам; між очікуваною фундаментальністю науково-теоретичних основ фахової підготовки і частими політично зумовленими змінами пріоритетів у мовознавчій науці.

5. Відтворено цілісну картину пошуків шляхів і форм професійної підготовки вчителів сучасних ІМ у процесі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Серед проаналізованих у дисертаційній роботі педагогічних навчальних закладів – історико-філологічні факультети імператорських університетів та вищих жіночих курсів (1900–1920), педагогічні курси для підготовки вчителів середніх навчаль-

них закладів (1911–1917), академії теоретичних знань, тимчасові (прискорені) педагогічні курси, суспільно-гуманітарні інститути (1920–1921), інститути народної освіти (1921–1930), державні курси чужоземних мов (1920–1930), Український інститут лінгвістичної освіти, технікуми лінгвістичної освіти (1930–1935), педагогічні інститути іноземних мов (1935–1964), учительські інститути іноземних мов (1936–1953), учительські інститути-відділи педагогічних інститутів (1949–1953), факультети ІМ педагогічних інститутів (1948–1964) та університетів (1933–1964).

Вивчення організаційних особливостей перелічених навчальних закладів свідчить про сталу тенденцію в інституційному розвитку системи професійної освіти вчителя ІМ до здійснення його підготовки в умовах окремих спеціалізованих навчальних закладів чи відділень, які поєднували професійно-педагогічну й лінгвістичну освіту. Їх змістові особливості: 1) поступове зміщення уваги з лінгвістичної на професійно-педагогічну підготовку, стійка настанова протягом досліджуваного періоду на посилення педагогічної спрямованості змісту підготовки, у тому числі з фахової мови; 2) перманентне уточнення змісту підготовки, відповідно до актуалізованих у певний період суспільно-політичних орієнтирів і цілей вищої педагогічної школи; 3) важливість додержання балансу у співвідношенні складових змісту освіти. В історії розвитку процесу навчальної діяльності вчителя ІМ спостерігається еволюція аудиторних і позааудиторних форм і методів організації роботи в напрямі посилення ролі практичних занять, самостійної роботи, у тому числі науково-дослідницької, індивідуальної роботи над мовою, педагогічної практики; залучення технічних засобів навчання до формування мовних і мовленнєвих навичок і вмінь; поєднання аспектного вивчення мови як знакової системи і комплексного підходу як засобу розвитку мовленнєвої діяльності.

Доведено, що здійснення професійно-педагогічної іншомовної освіти в умовах спеціалізованих навчальних закладів чи відділень стало першочерговим чинником розвитку системи підготовки майбутнього вчителя ІМ, вдосконалення форми, змісту й процесу підготовки, підвищення рівня наукової фундаментальності й педагогізації фахової освіти, збалансування теоретичної й практичної підготовки, покращення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

6. Виявлено головні ознаки професійної підготовки вчителя ІМ як системного утворення, які почали складатися разом зі створенням мережі спеціалізованих закладів іншомовної освіти і набрали сформованого вигляду наприкінці розглянутого періоду.

Насамперед на цей час завершилося її формування як самостійної якісної освітньої одиниці за своєю формою, цільовою спрямованістю і змістом:

- головною формою підготовки кваліфікованих педагогів стала спеціально створена мережа педінститутів ІМ і факультетів ІМ педінститутів та університетів;
- було сформульовано головні цілі професійної підготовки вчителя ІМ (загальноосвітні, професійно-педагогічні, фахові, виховні), які остаточно встановили домінування педагогічної спрямованості цієї підготовки над філологічною. Загальноосвітні цілі передбачали ознайомлення із соціально-економічними і політичними законами розвитку радянського суспільства. Професійно-педагогічні – спрямовувалися на підготовку вчителя-предметника, вчителя-вихователя-пропагандиста. Цілі фахової підготовки зосереджувалися на засвоєнні базових філологічних теоретичних знань і практичних умінь, країнознавчого матеріалу та на практичному володінні усним іншомовним мовленням. Виховний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя, хоча поступово й позбавився тоталітарного ідеологічного тиску 30–40-х років, проте набув стійкого політизованого характеру з чітким завданням комуністичного виховання радянської людини;
- відповідно до визначених цілей було повністю завершено формування базового змісту професійної освіти майбутнього вчителя ІМ. До його складу увійшли: цикл суспільних дисциплін (історія КПРС, марксистсько-ленінська філософія, політична економія, основи наукового комунізму, основи наукового атеїзму); цикл психолого-педагогічних дисциплін (психологія, педагогіка з історією педагогіки, шкільна гігієна, звукотехніка і навчальне кіно); методика викладання ІМ; педагогічна практика (практика без відриву від навчальних занять, практика у середній і старшій загальноосвітній школі, літня педагогічна практика); фахові курси (практичний курс основної ІМ з корективним курсом фонетики, латинська мова, вступ до мовознавства, історія мови, теоретична і нормативна граматики, лексикологія,

теоретична фонетика, література країни, мова якої вивчається, географія, історія й культура країни, мова якої вивчається); фізичне виховання; факультативні курси і курси за вибором.

Крім того, у професійній підготовці вчителя ІМ почали проявлятися специфічні закономірності, які фіксували певну детермінованість явищ і процесів у ній, наприклад, в питаннях оволодіння практичними мовними уміннями й навичками (за аспектами чи комплексно); послідовності оволодіння практичними мовними уміннями, навичками й теоретичними знаннями; інтенсифікації мовної підготовки завдяки введенню викладання переважної більшості фахових дисциплін виключно іноземною мовою і створенню іншомовної атмосфери під час занять і поза ними; логічної послідовності вивчення спеціальних теоретичних предметів; кореляції у розміщенні мовних і літературних курсів тощо.

Професійна підготовка вчителя ІМ посіла своє місце як категорія одиничного в ієрархії своєї видо-родової макроструктури (де система вищої освіти виступала як категорія загального, а вища професійна педагогічна освіта – як категорія особливого) і повністю підпорядковувалася закономірностям і тенденціям розвитку цієї макроструктури (наприклад, тенденції до політехнізації вищої школи; наближення вищої освіти до потреб життя; підвищення ролі самостійної роботи у підготовці фахівців; педагогізації змісту вищої педагогічної освіти тощо). Організація пізнавального процесу й управління ним в педагогічних інститутах (факультетах) ІМ також повністю відповідала загальним нормам вищої школи: лекційні і практичні заняття (семінарські й лабораторні), індивідуальна робота зі студентами, самостійна робота, гурткова і науково-дослідницька робота, засоби оцінювання і контролю (заліки, іспити, курсові роботи, державні экзамени) тощо. Набули уніфікованого й стандартизованого характеру такі засоби організації педагогічного процесу, як навчальні плани і програми. Міцно утвердилися у своїй допоміжній ролі різноманітні звуко- та відео-технічні засоби навчання, відповідні рівню технічного прогресу в різні досліджувані періоди.

Водночас, як системне утворення, професійна підготовка вчителя ІМ наприкінці досліджуваного періоду охоплювала мікросистеми, що становили її структу-

ру: систему навчально-освітньої роботи, систему науково-дослідницької роботи, систему виховної роботи, систему практики, при цьому в структурі системи навчально-освітньої роботи виділялись цикли суспільно-політичної, психолого-педагогічної, спеціальної підготовки.

Крім того, у процесі професійної підготовки вчителя ІМ відбувалась постійна взаємодія її як завершеного системного утворення із зовнішніми умовами свого існування: вона підпорядковувалася державно-партійним директивам, виконувала певне соціальне замовлення, підтримувала зв'язок зі школами й педагогічною громадськістю, популяризувала іноземні мови серед широких кіл населення.

Для забезпечення самостійного розвитку та самоорганізації системи професійної підготовки вчителя ІМ протягом останніх двох періодів її розвитку було розгорнуто науково-теоретичну підготовку професорсько-викладацького складу в університетах, стаціонарній і заочній аспірантурі, закріплення викладачів за кафедрами і відділами науково-дослідних установ, надання їм творчих відпусток для здійснення дисертаційних досліджень і написання наукових робіт. Було виділено як окремий методичний напрям методику викладання іноземних мов у вищій школі.

7. На основі узагальнення досвіду становлення та еволюції вітчизняної системи професійної підготовки вчителя ІМ у досліджуваній період можна стверджувати, що набутий досвід став важливим чинником подальшого розвитку такої підготовки. Цей досвід акцентує, зокрема, такі важливі аспекти підготовки:

- можливість якісної підготовки іншомовного фахівця, побудованої відповідно до науково-методичних і матеріально-технічних вимог щодо оволодіння мовою як засобом комунікації, лише в умовах спеціалізованого навчального закладу;
- постійний розвиток системи підготовки майбутнього вчителя в напрямі розвитку його самостійності й творчості в здобуванні професійної майстерності;
- необхідність тісної інтеграції усіх компонентів системи задля досягнення єдиної цілі – оволодіння професійною компетентністю і загальнолюдською культурою;
- пріоритетність в освіті майбутнього вчителя педагогічного, а не предметного спрямування, педагогізація усього змісту його професійної підготовки;

- доцільність поєднання в організації широкопрофільної професійної освіти споріднених за змістом спеціальностей і спеціалізацій;
- важливість забезпечення раціонального співвідношення загальноосвітнього й професійного, теоретичного і практичного навчання;
- додержання послідовності в оволодінні спеціальними предметно-науковими теоретичними знаннями і практичними мовними й мовленнєвими вміннями;
- ретельна підготовка та організація педагогічної практики студентів протягом усього періоду навчання з охопленням усіх видів майбутньої практичної роботи;
- практична спрямованість навчання на оволодіння фаховою мовою не тільки як системою знаків, а й як засобом спілкування;
- поєднання аспектизації вивчення мови з інтеграцією всіх мовних навичок у мовленнєвій діяльності як умова професійного володіння іноземною мовою;
- важливість культурологічної складової професійної освіти як засобу ціннісного наповнення підготовки вчителя ІМ і формування його позиції як суб'єкта культури.

Таким чином, поставлена в дисертаційному дослідженні мета – цілісно й комплексно розкрити процес становлення і розвитку в Україні системи професійної підготовки вчителя іноземної мови від моменту її зародження до часу завершення формування як системного утворення з притаманними йому закономірностями й тенденціями – досягнута. Усі сформульовані завдання виконано.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування системи професійної підготовки вчителя ІМ, а свідчить про необхідність її подальшої розробки в таких перспективних напрямках, як аналіз розвитку цієї системи в другій половині ХХст. – на початку ХХІ ст., вивчення можливостей методичної, дидактичної, історико-педагогічної, культурознавчої, фундаментальної мовознавчої підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя ІМ; дослідження методологічних і педагогічних умов досягнення необхідного культурологічного спрямування в іншомовній освіті; організація педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності вчителя в системі підвищення кваліфікації та курсової перепідготовки тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

Розподіл викладання наук на відділенні класичної філології історико-філологічних факультетів університетів, 1874 р.

Университет Св.Владимира			
Ныне существующее отделение			
	Для каких курсов	Предметы	Какие требуется отметки
Предметы, общие для всех отделе- ний	1 и 2	1) богословие, 2) немецкий язык, 3) французский язык, 4) логика, 5) церковная история, 6) теория и история искусств,	Удовлетворительно на кандидата и дей- ствительного студен- та
Предметы специальные по отделению	3 и 4	Главные: 1) греческий язык и толкование греческих авторов, 2) история греческой литературы, 3) греческие древности, 4) латинский язык и толкование аторов, 5) история римской литературы, 6) римские древности	Очень удовлетвори- тельно на кандидата и удовлетвори- тельно на действитель- ного студента
		Вспомогательные: 1) логика; 2) психология, 3) история философии, 4)сравнительная гра- мматика индо-европейских языков, 5) история всеобщей литеатуры, 6) всеобщая древняя история, 7) теория искусств и исто- рия искусства древнего;	Удовлетворительно на кандидата и дей- ствительного студен- та
Предполагаемое отделение			
Предметы, общие для всех отделе- ний	1 и 2	1) богословие, 2) логика, 3) психология, 4) греческий язык, 5) латинский язык, 6) цеков- но-славянская грамматика, 7) сравнительная грамматика индо-европейских языков срав- нительная грамматика индо-европейских языков, 8) история русского языка, 9) история русской литературы, 10) русская история, 11) важнейшие эпохи всеобщей истории, древ- ней, средней и новой, 12) церковная история.	Удовлетворительно на кандидата и дей- ствительного сту- дента
Предметы специальные по отделению	3 и 4	Главные: 1) греческий язык и толкование гре- ческих авторов, 2) история греческой литера- туры, 3) греческие древности, 4) латинский язык и толкование аторов, 5) история римской литературы, 6) римские древности	Очень удовлетвори- тельно на кандидата и удовлетвори- тельно на действитель- ного студента
		Вспомогательные: 1) сравнительная грамма- тика индо-европейских языков, 2) древняя всеобщая история, 3) история всеобщей ли- тературы, 4) история философии, 5) теория и история искусств, 6) педагогика	Удовлетворительно на кандидата и дей- ствительного сту- дента
Примечания: новые языки: французский, немецкий, итальянский и английский могут быть изучаемы впродолжение 4-х-летнего курса с соблюдением установленного испытания по языкам: франц. или нем. – для кандидата, при чем достаточна отметка „удовлетворительно”.			

С.-Петербургский университет			
Предметы основные (общие для всех отделений)	1 и 2	1) логика, 2) психология, 3) история философии, 4) греческий язык, 5) латинский язык, 6) русский язык и история русской словесности, 7) славянские наречия и древности, 8) всеобщая история, 9) русская история.	
Предметы специальные (общие для всех отделений)	3 и 4	1) греческие древности, 2) римские древности, 3) история литературы греческой, 4) история римской литературы, 5) сравнительная грамматика, 6) история всеобщей литературы, 7) история литературы славянских племен, 8) церковная история, 9) теория и история искусств	
Московский университет			
Предметы общие (для всех отделений)	1, 2 и 3	1) богословие, 2) философия, 3) древние языки, 4) церковно-славянский язык, 5) история русского языка и литературы, 6) история всеобщей литературы, 7) всеобщая история, 8) русская история.	
Предметы специальные (общие для всех отделений)	4	На 4-м курсе преподаются лишь специальные предметы, соответствующие наименованию каждого из трех подразделений, при соблюдении этого условия один предмет может преподаваться на 2-х или на 3-х подразделениях	
Харьковский университет			
Предметы общие (для всех отделений)	Нет сведений	1) логика, 2) греческий язык, 3) латинский язык, 4) всеобщая литература	
Предметы специальные (общие для всех отделений)	Нет сведений	1) греческая словесность: а) греческий язык и толкование авторов, б) история греческой литературы, в) греческие древности; 2) римская словесность: а) латинский язык и толкование авторов, б) история римской литературы, в) римские древности; 3) сравнительная грамматика индоевропейских языков, 4) историческая грамматика русского языка, 5) психология и история древней философии, 6) всеобщая древняя история, 7) теория искусств и история искусства древнего;	
Примечание: в настоящее время историко-филологический ф-т вышел с предложением об исходатайствовании разрешения отнести психологию к общим курсам, а историю философии к специальным во всех трех разрядах.			
Новороссийский университет			
Предметы главные (по отделениям)	Нет сведений	1) греческая словесность (язык, древности и история литературы), 2) римская словесность (язык, древности и история литературы), 3) теория и история искусств, 4) древняя история (из всеобщей истории) 5) русская история, 6) история древней философии.	
Предметы вспомогательные (по отделениям)	Нет сведений	1) сравнительная грамматика индоевропейских языков, 2) славянские наречия, 3) история русской литературы, 4) история всеобщей литературы (предмет необязательный).	

Додаток Б

Викладачі нових іноземних мов Харківського університету (1805-1905 рр.)

Прізвище	Місце і дата народження	Освіта	Право на викладання	Час і предмет викладання в університеті
Лектори французької мови				
Пакі-де-Совіньї Микола Миколайович	1769 р., м.Нансі (Франція)	Закінчив курс наук в м.Нансі	Сертифікат від шталмейстера королівств Галіції і Лодовіції про закінчення курсу наук і звання доктора філософії	1803-1805 рр., латинська і французька мови у підготовчому класі; у 20-30-х рр. XIX ст. читав курс французької словесності
Белен-де-Баллю Яків Миколайович	1753 р. (Париж)-1815 р.	Про наукову підготовку даних немає	З 1803 р. знаходиться на російській службі по запрошенню попечителя Петербургської шк. округи, ординарний професор по кафедрі грецької мови і словесності	1803 р був призначений професором грецької і французької літератури в Харківському ун-ті 1808-1812 рр., французька мова, історія словесності (стародавньої і нової), практ. заняття
Геллан Арман-Фелікс Денісьєв	1795 р.		Свідоцтво, видане Московською дирекцією училищ, про достатнє знання французької мови	З 1827 р. помічник лектора французької мови
Борель Август	1810 р., Женева (Швейцарія)	Закінчив Женевський університет	Ступінь бакалавра після закінчення Женевського університету	З 1838 р. лектор французької мови
Плансон Антон Карлович	1790 р., Париж			В 1833 р. затверджений лектором французької мови Київського ун-ту, в 1839 р. переведений до Харківського ун-ту для практичного викладання франц. мови в педагогічному інституті (1839-1847 рр.), читав граматику франц. мови, історію франц. літератури
Генні Марк Іванович	1823 р., Лозанна (Швейцарія)	Навчався в Лозаннській академії	Свідоцтво на звання домашнього вчителя (1843 р.) від попечителя С.-Петербурзької шкільної округи	У 1847-1853 рр. викладав французьку мову
Мало Ігнатій Генрихович	1819 р.	Навчався в Московській медико-хірургічній академії	Екзамен на звання вчителя франц. мови у Білостокській гімназії (1842 р.), іспит у Московському ун-ті на звання вчителя (1852 р.)	У 1853-1877 рр. лектор французької мови, читав вибрані розділи з історії французької літератури
Лектори німецької мови				
Умлаут Леопольд Адамович	1758 р. Эйхсфельд (Саксонія,	Навчався в Ерфуртському ун-ті, потім	Ступінь доктора, екстраординарний професор Лембергського ун-ту, з 1803	У 1805-1808 рр. читав 1) критичне пояснення німецьких письменни-

	Пруссія)	перейшов у Віденський	у р. знаходився на російській службі	ків, 2) для студентів з недостатнім для слухання лекцій рівнем нім. мови читав легких нім. письменників. У 1805 р. обраний деканом словесного ф-ту і членом училищного комітету
Якоб Людовік Генріх			Професор філософії	У 1808-1811 рр. викладав нім. словесність
Шад Іван Єгорович	1758 р. (село Мюрсбах, поблизу Бамберга і Кобурга)	Отримав освіту в єзуїтській семінарії м.Бамберг	Отримав ступінь доктора філософії в Ієнському університеті Професор філософії	У 1804 р. запрошений на посаду професора теоретичної і практичної філософії Харківського ун-ту, в 1810-1816 рр. читав німецьку мову
Пробст Карл				У 1816-1820 рр. був лектором нім. мови
Гренберг Йосиф Іванович	1802 р., Ліфляндія	Закінчив Дерптський університет зі ступенем кандидата філософії	Магістр теоретичної і практичної філософії	З 1828 р. був лектором німецької мови. У 1831-1833 рр. викладав логіку і читав усім студентам 3-х курсів словесного факультету німецьку мову
Метелеркамп Іоан Август Давидович	1810 р., Гамбург	Військова служба	Має військовий чин штабс-ротмістра	У 1838-1858 рр. був лектором німецької мови
Струве Микола Іванович	1811 р., у родині данського підданого	Закінчив приватний навчальний заклад за кордоном	Атестат на звання домашнього вчителя англійської і німецької мов	У 1858-1861 рр. був лектором німецької мови
Поганко Фердинанд Осипович	1815 р., син австрійського підданого	Закінчив австрійський кадетський корпус	Склав при Харківському ун-ті іспит на посаду вчителя нім. мови (1840 р.)	1861-1862 рр. читав німецьку мову
Відер Август Теодорович	1829 р., син іноземного підданого	Домашнє виховання	Склав при С.-Петербурзькому університеті екзамен на звання молодшого вчителя німецької мови у гімназіях	У 1864-1867 рр. посідав посаду лектора нім. мови, у 1867 р. був керівником теоретичних занять з німецької мови при педагогічних курсах
Чернай Олександр Федорович	1841 р., Курляндія	Навчався на дипломатичному факультеті Дерптського ун-ту	Склав при Харківському ун-ті іспит на звання вчителя нім. мови для гімназій і прогімназій (1872р.)	У 1876-1878 рр. був лектором німецької мови
Труарт Олександр Ернестович	1841 р., Рига	Закінчив юридичний факультет Дерптського університету	Ступінь кандидата права, склав при Харківському ун-ті іспит на звання вчителя нім. мови для гімназій і прогімназій (1876р.)	У 1878-1889 рр. був лектором німецької мови
Ірмер Гер-	1855 р., Ліф-	Навчався на	Склав при Харківському	У 1889-190? рр. посідав

ман Юлі- йович	ляндська губернія	медичному і юридичному фак-тах Дерпт- ського ун-ту	університеті іспит на звання вчителя німецької мови для гімназій і прогі- мназій (1882р.)	посаду лектора німець- кої мови
Лектори англійської мови				
Шмерфельд Даниїл				У 1809-1811 рр. викла- дав правила англ. мови
Вілліамсон		Закінчив курс наук в Едінбургському університеті	Свідомство про можли- вість навчати англій- ської мови, видане ректором С.- Петербурзького ун-ту	1830-1831 рр., був лек- тором англійської мови
Струве Ми- кола Івано- вич	1811 р., у родині данського підданого	Закінчив приват- ний навчальний заклад за кордоном	Атестат на звання до- машнього вчителя англійської і німецької мов	У 1839-1853 рр. був лектором англ. мови, читав англ. етимологію, тлумачив Шекспіра і Гольдсмита, викладав вибрані місця з історії англ. мови і літератури
Денет Роман	1815 р., у родині іноземців, які прийня- ли російське під- данство	Навчався в Мос- ковському універ- ситеті		1837-1838 рр., лектор англійської мови
Куммінг Вільгельм Якович	1825 р., підданий Великої Британії		Склав при Харківсь- кому університеті іспит на звання вчителя англійської мови (1862р.)	З 1862 р. був призначе- ний лектором англійсь- кої мови
Даунс Гуль сон	1829 р., підданий Великої Британії		Склав при С.- Петербурзькому ун-ті іспит на звання вчите- ля англ. мови (1864р.)	1864-1889 рр., лектор англійської мови
Шерцль Ри- чард Івано- вич	1850р., Прага (Бо- гемія)	Закінчив філософ- ський ф-тет Празь- кого ун-ту, в 1872р. - славянсь- кий стипендіатів у С.-Петербурзі	Витримав іспит на звання викладача ста- родавніх мов на істо- рико-філолог. ф-ті С.- Петербурзького ун-ту Професор кафедри класичної філології	У 1889-1890 рр. викла- дав англійську мову
Фербер Юлій Яки- мович	1847 р., Волинська губернія, у родині переселен- ців з Ін- сбрука	Навчався в Нью- Йоркському ун-ті, Ризькому політех- нічному ін-ті, Дерптському університеті, ви- вчав англійську мову і літературу в ун-ті Джона Гопкі- нса, м. Балтимор	Отримав при Москов- ській шкільній окрузі звання вчителя гімна- зії з англійської мови (1890 р.)	З 1892 р. працює лектором англійської мови, автор "Підручни- ка англійської мови у порівнянні з французь- кою і німецькою мова- ми" (1898 р.)

		(1879-1885pp.)		
Лектори італійської мови				
Белен-де-Баллю Яков Миколайович			Ординарний професор по кафедрі грецької мови і словесності	На 1809-1810 навч.рік оголосив курс італійської мови для всіх бажаючих, у якому хотів розглянути італійських письменників
Ферраріні Йосип Фабієвич	1791 р., Рим		Училищним комітетом Харківського університету в 1809р. затверджений вчителем італійської мови гімназії в Одесі	У 1839-1860 рр. був лектором італійської мови, викладав граматику й історію італійської літератури
Даніні Амвросій Йосипович	1807 р., Мантуя	Отримав освіту в Мантуанській семінарії	Витримав іспит на звання домашнього вчителя в 1845 р. в Рішельєвському ліцеї, в 1852 р. склав іспит на звання учителя італійської мови в гімназії у Харківському ун-ті	У 1861-1872 рр. був лектором італійської мови, читав практичний і теоретичний курси італійської мови
Безсонов Петро Олексійович	1828 р.	Закінчив у 1851 р. курс історико-філологічного ф-ту Московського ун-ту	Доктор слов'янської словесності Ординарний професор по кафедрі слов'янських нарідч	У 1877-1892 рр. виконував обов'язки лектора італійської мови, читав зі студентами Данте, викладав граматику і фонетику італійської мови
Лоренцоні Ринальдо Вікторович	1857 р., італійський підданий	Цюрихський політехнікум (хіміко-технічне відділення)		У 1892-1894 рр. був лектором італійської мови, автор праці "Походження італійської літературної мови"
Лазаревич-Шепелевич Лев Юліанович	1863 р., Вітебськ	У 1881 р. поступив на історико-філологічний ф-т Харківського ун-ту, у 1885 р. перейшов на 4-й курс Новоросійського ун-ту, закінчив його в 1886 р. зі ступенем кандидата	У 1886 р. був залишений при Новоросійському ун-ті, готувався до отримання професорського звання у Віденському та Мюнхенському ун-тах, у 1892 р. захистив магістерську дисертацію, в 1893 р. був призначений в.о. екстраординарного професора по кафедрі історії західно-європейських літератур	У 1896-1897 рр. виконував обов'язки лектора італійської мови
Ріттер Павло Григорович	1872 р, Полтавська губернія	Закінчив у 1894 р. курс на історико-філологічному ф-ті (слов'яно-російське від-	Ступінь магістра по кафедрі санскриту й порівняльного мовознавства (1899 р.) Приват-доцент по кафедрі порівняльного мовознавства	З 1897 р.-1900 р. був лектором італійської мови

		ня) Харківсько- го ун-ту		
--	--	-----------------------------	--	--

(Складено за [91, с. 349-368])

Додаток В

Розподіл учнів у гімназіях

Додаток В.1

Кількість учнів у гімназіях з грецькою мовою в Україні

Шкільна округа	1907 р.		1911 р.	
	К-ть гімназій з грецькою мовою	К-ть учнів	К-ть гімназій з грецькою мовою	К-ть учнів
Київська	16	214	8	103
Харківська	12	217	13	159
Одеська	12	78	8	102
Всього	40	509	29	364

Додаток В.2

**Розподіл осіб, що отримали атестати і свідоцтва зрілості, за заняттями,
яким би вони хотіли себе присвятити**

Найменування наук	Кількість осіб, що виявили бажання продовжувати освіту							
	у 1905 р.		у 1908 р.		у 1911 р.		у 1916 р.	
	Чоловічі гімназії	Жіночі гімназії	Чоловічі гімназії	Жіночі гімназії	Чоловічі гімназії	Жіночі гімназії	Чоловічі гімназії	Жіночі гімназії
Юридичні	224 (24,9%)	-	233 (24,9%)	-	226 (24,4%)	-	166 (13,2%)	-
Фізико-математичні	235 (26,1%)	10 (2,4%)	224 (23,9%)	45 (5,2%)	125 (13,5%)	77 (9,4%)	85 (6,7%)	143 (10,9%)
Медичні	191 (21,2%)	12 (2,9%)	177 (18,9%)	51 (5,9%)	171 (18,5%)	48 (5,9%)	299 (23,8%)	161 (12,2%)
Технічні	117 (13%)	1 (0,2%)	139 (14,8%)	9 (1%)	200 (21,6%)	7 (0,85%)	264 (21%)	39 (3%)
Історико-філологічні	66 (7,3%)	3 (0,7%)	78 (8,3%)	96 (11%)	87 (9,4%)	103 (12,6%)	40 (3,2%)	160 (12,2%)
Військові	17 (1,9%)	-	43 (4,6%)	-	73 (7,9%)	-	365 (29%)	-
Богословські	1 (0,1%)	-	9 (0,9%)	-	16 (1,7%)	-	2 (0,2%)	-
Мистецькі	16 (1,8%)	3 (0,7%)	8 (0,8%)	27 (3,1%)	20 (2,1%)	41 (5%)	8 (0,6%)	29 (2,2%)
Педагогічні	-	13	-	87	-	60	-	61

		(3,1%)		(10%)		(7,3%)		(4,7%)
--	--	--------	--	-------	--	--------	--	--------

(Складено за [338-340])

Додаток Д

Розклади лекцій історико-філологічного факультету Університету св. Володимира

Додаток Д.1

**Расписание лекций историко-филологического факультета
на осеннее полугодие 1901 г.**

Часъ дня	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
8-9	Франц.язык Итальянский яз. лектор Гливен- ко	Французский язык	Итальянский яз лектор Гливенко	Франц.язык, Метафизика Аристотеля (класс.V-VII) проф. Гиляров	Франц.язык Итальянский яз. лектор Гливен- ко	Итальянский яз. лектор Гливе- нко
9- 10	Аристотель, проф. Сонни Софокл, пр.- доц. Петр	Тацит, проф. Кулаковский, Плавт проф. Лециус	Практические занятия по ла- тинскому языку 2-я группа, пр.- доц. Поспишил Практ. занятия по греч. языку 3-я группа, проф. Лециус История новей- шей философии проф. Гиляров	Аристотель, проф. Сонни Софокл, пр.-доц. Петр	Практ. занятия по греч. языку 1-я гр. – проф. Лециус 2-я гр. - пр.-доц Поспишил Практ. занятия по латинскому языку: 3-я гр. – проф. Сонни История но- вейшей фило- софии проф. Гиляров	Тацит, проф. Кулаковский, Плавт проф. Лециус
10- 11	Средняя исто- рия, проф. Фор- тинский Метрика, проф. Сонни Практ. занятия по словянск. Филологии, проф. Флоринс- кий Практ. занятия по русск. ист., пр.-доц.Довнар- Запольский	Русская исто- рия, пр.- доц.Довнар- Запольский Римские древ- ности, проф. Кулаковский Славянск. языкознание, проф. Флорин- ский Практ. занятия по средн. исто- рии, проф. Фортинский Практ. занятия по древней истории, проф. Бубнов	Богословие, проф. Светлов Практические занятия по лат. языку: 2-я группа, пр.-доц. Поспишил Практ. занятия по греч. языку 3-я гр. – проф. Лециус Славянск. языкознание, проф. Флоринс- кий История кресто- вого похода, проф. Фортинс- кий	Метрика, проф. Сонни Средняя ис- тория, проф. Фортинский История польской литературы, проф. Фло- ринский История Вос- тока, пр.-доц. Грень	Богословие, проф. Светлов Практ. занятия по греческому языку: 2-я группа, пр.-доц. Поспишил Практ. занятия по латинскому языку: 3-я гр. – проф. Сонни История крес- тового похода, проф. Фортин- ский Чтение памят- ников слав. литерат., пр.- доц. Степович	История греч. Философии, проф. Ги- ляров История Вос- тока, пр.-доц. Грень Римские дре- вности, проф. Кулаковский Практ. заня- тия по русск. лит., пр.-доц. Лобода
11-	Греческие древ-	Славяноведе-	Церковно-	История и	Славяноведе-	История греч.

12	ности, проф. Лециус Практ. занятия по русской исто- рии, проф. Голу- бовский Практ. занятия по истории зап.- европ. литерат., проф. Дашкевич Церковно- словянск. яз., проф. Флоринс- кий	ние, проф. Флоринский История зап.- европ. литера- туры, проф. Дашкевич Практ. занятия по средн. исто- рии, проф. Фортинский Практ. занятия по древней истории, проф. Бубнов	словянск. яз., проф. Флоринс- кий История классического искусства, проф. Павлуцкий Источники русской исто- рии, проф. Иконников Русский народ- ный эпос, пр.- доц. Лобода	методолог. литер. крити- ки, проф. Дашке- вич История юж- ной и западной Руси XIV-XVI вв, проф. Го- лубовский Римские исто- рики Импера- торско-го вре- мени, проф. Кулаковский	ние, проф. Флоринский История зап.- европ. Лите- рат., проф. Дашкевич Источники русской исто- рии, проф. Иконников	Философии, проф. Ги- ляров Плутарх, проф Бубнов Сравнитель- ная грамма- тика, проф. Кнауэр
12-1	Греческие древ- ности, проф. Лециус История Рима, проф. Бубнов Сравнительная грамматика, проф. Кнауэр Искусство эпохи Возрождения, проф. Павлуцкий	История зап.- европ. Лите- рат., проф. Дашкевич История хрис- тианской церк- ви, проф. Го- лубев История греч. Философии и проф. Гиляров	Практ. занятия по истории русс. лит., пр.- доц. Лобода История классического искусства, проф. Павлуцкий Введение в фи- лософию, проф. Челпанов История Грузии и Армении, пр.- доц. Грень История русско- го раскола, проф. Голубев	Практ. занятия по латинскому языку: 1-я гр. – проф. Кулаковский Русский на- родный эпос, пр.-доц. Лобо- да История юж- ной и западной Руси, проф. Голубовский Практ. занятия по истории классического искусства, проф. Пав- луцкий	Русские мону- ментальные древности, проф. Голубов- ский История зап.- европ. Лите- рат., проф. Дашкевич Новая история, проф. Лучиц- кий Теория позна- ния, проф. Челпанов Теория и исто- рия греч. Му- зыки, п.-доц. Петр	История Ри- ма, проф. Бубнов История зем- ледельческих классов, проф. Лучиц- кий Санскрит (Vс.), проф. Кнауэр
1-2	Плутарх (ист. V- VII с.), проф. Бубнов Санскрит, проф. Кнауэр Искусство эпохи Возрождения, проф. Павлуцкий История русской церкви в до- монгольский период, проф. Голубев Немецкий яз., лектор Бруненок Англ. язык	Сравнитель- ная грамма- тика проф. Кнауэр История хрис- тианской церк- ви, проф. Го- лубев	Практич. Заня- тия по санскри- ту, роф. Кнауэр Арабский язык, пр.-доц. Грень История русско- го раскола, проф. Голубев	Памятники новейшего искусства, проф. Пав- луцкий Армянский язык, пр.-доц. Грень История сер- бо-хорват. литературы, пр.-доц. Степо- вич Введение в философию, проф. Челпанов	Новая история, проф. Лучиц- кий Теория и исто- рия греч. Му- зыки, п.-доц. Петр Практ. занятия по истории Востока, пр.- доц. Грень	История зем- ледельческих классов, проф. Лучиц- кий Церковно- словянск. яз., проф. Фло- ринский

2-3	История русской церкви в до-Монгольский период, проф. Голубев Немецкий язык, лектор Бруненок Англ. язык	Английский язык Античная эпиграмма, пр.-доц. Семенов	Немецкий язык, лектор Бруненок Английский язык Частные древности греков, пр.-доц. Семенов	Частные древности греков, пр.-доц. Семенов Английский язык	Русские монументальные древности, проф. Голубовский Немецкий язык, лектор Бруненок	Немецкий язык, лектор Бруненок Теория познания, проф. Челпанов
5-7						Практич занятия по психологии, проф. Челпанов
6-8					Практич. занятия по новой истории, проф. Луцицкий	

[575, арк. 130, 179]

Додаток Д. 2

**Расписание лекций историко-филологического факультета
на весеннее полугодие 1902г.**

Часы дня	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
8-9	Франц. язык, лектор де-ла-Барт Итальянский яз. лектор Гливенко	Франц. язык, лектор де-ла-Барт	Итальянский яз. лектор Гливенко	Французский язык, лектор де-ла-Барт Метафизика Аристотеля (класс. V-VII) проф. Гиляров	Французский язык, лектор де-ла-Барт Итальянский яз. лектор Гливенко	Итальянский яз. лектор Гливенко
9-10	Аристотель, проф. Сонни Софокл, пр.-доц. Петр	Тацит, проф. Кулаковский Плавт проф. Лециус	Практические занятия по латинскому языку: 2-я группа, пр.-доц. Поспишил Практ. занятия по греч. языку 3-я группа, проф. Лециус История новейшей философии проф. Гиляров	Аристотель, проф. Сонни Софокл, пр.-доц. Петр	Практ. занятия по греч. языку 1-я гр. – проф. Лециус 2-я гр. - пр.-доц. Поспишил Практ. занятия по латинскому языку: 3-я гр. – проф. Сонни История новейшей философии проф. Гиляров	Тацит, проф. Кулаковский, Плавт проф. Лециус
10-11	Средняя история, проф.	Русская история, пр.-	Богословие, проф. Светлов	Греческая мифология, проф.	Богословие, проф. Светлов	История греч. Фило-

	Фортинский Греческая мифология, проф. Сонни Практ. занятия по славянск. Филологии, проф. Флоринский Практ. занятия по русск. ист., проф. Голубовский Практ. занятия по русск. ист., пр.-доц. Довнар-Запольский	доц. Довнар-Запольский Римские древности, проф. Кулаковский Славянск. языкознание, проф. Флоринский Практ. занятия по средн. истории, проф. Фортинский Практ. занятия по древней истории, проф. Бубнов	Практические занятия по латинскому языку: 2-я группа, пр.-доц. Поспишил Практ. занятия по греч. языку 3-я гр. – проф. Лециус Славянск. языкознание, проф. Флоринский История крестовых походов, проф. Фортинский	Сонни Средняя история, проф. Фортинский История польской литературы, проф. Флоринский История Востока, пр.-доц. Грень	Практические занятия по греческому языку: 2-я группа, пр.-доц. Поспишил Практические занятия по латинскому языку 3-я гр. – проф. Сонни История крестовых походов, проф. Фортинский Чтение памятников слав. литерат., пр.-доц. Степович	со-фии, проф. Гилларов История Востока, пр.-доц. Грень Римские древности, проф. Кулаковский Практ. занятия по русск. лит., пр.-доц. Лобода
11-12	Греческие древности, проф. Лециус Практ. занятия по русской истории, проф. Голубовский Практ. занятия по русск. ист., пр.-доц. Довнар-Запольский Практ. занят. по истории зап.-европ. литерат., проф. Дашкевич История русск. яз., проф. Флоринский	Славяноведение, проф. Флоринский История зап.-европ. Литерат., проф. Дашкевич Практ. занятия по средн. истории, проф. Фортинский Практ. занятия по древней истории, проф. Бубнов	История русск. яз., проф. Флоринский История классического искусства, проф. Павлуцкий Русская историография в XVIII ст., проф. Иконников Русский народный эпос, пр.-доц. Лобода	История и методол. литер. критики, проф. Дашкевич Русская история, пр.-доц. Довнар-Запольский История южной и западной Руси XIV-XVI вв, проф. Голубовский Римские историки Императорского времени, проф. Кулаковский	Славяноведение, проф. Флоринский История зап.-европ. Литерат., проф. Дашкевич Русская историография в XVIII ст., проф. Иконников	История греч. Философии, проф. Гилларов Плутарх, проф. Бубнов Сравнительная грамматика, проф. Кнауэр
12-1	Греческие древности, проф. Лециус История Рима, проф. Бубнов Сравнительная грамматика, проф. Кнауэр Искусство эпохи Воз-	История зап.-европ. Литерат., проф. Дашкевич История христианской церкви, проф. Голубев История греч. философии, проф. Гилларов	Практ. занятия по истории русск. лит., пр.-доц. Лобода История классического искусства, проф. Павлуцкий Введение в философию,	Практические занятия по латинскому языку: 1-я гр. – проф. Кулаковский Русский народный эпос, пр.-доц. Лобода История южной и западной Руси, проф. Голубовский	История северо-восточной Руси (XIV-XV в.), проф. Голубовский История зап.-европ. Литерат., проф. Дашкевич Новая история, проф. Лучицкий Теория познания, проф. Че-	История Рима, проф. Бубнов История земледельческих классов, проф. Лучицкий Санскрит (Vc.), проф. Кнауэр

	рождения, проф. Пав- луцкий		проф. Че- лпанов История Гру- зии и Арме- нии, пр.-доц. Грень История запа- дно-русской церкви проф. Голубев	Практ. занятия по истории классического искусства, проф. Павлуцкий	лпанов Теория и исто- рия греч. Му- зыки, п.-доц. Петр	
1-2	Плутарх (ист. V-VII с.), проф. Бубнов Санскрит, проф. Кнауэр Искусство эпохи Воз- рождения, проф. Пав- луцкий История за- падно- русской цер- кви, проф. Голубев	Сравнительн. грамматика, проф. Кнауэр История хрис- тианск. церк- ви, проф. Голубев	Практич. Занятия по сравнитель- ному языко- зна-нию (6-8 с.), проф. Кнауэр Арабский язык, пр.- доц. Грень История за- падно- русской цер- кви, проф. Голубев	Памятники но- вейшего ис- кусства, проф. Павлуцкий Армянский язык, пр.-доц. Грень История сербо- хорватской лите- ратуры (6-8 с.), пр.-доц. Степо- вич Введение в фи- лософию, проф. Челпанов	Новая история, проф. Лучицкий Теория и исто- рия греч. Му- зыки, п.-доц. Петр Практ. занятия по истории Вос- тока, пр.-доц. Грень История север- но-восточной Руси XIV-XVв., проф. Голубовс- кий	История земледель- ческих клас- сов, проф. Лучицкий История русс. яз., проф. Фло- ринский
2-3	История за- падно- русской цер- кви, проф. Голубев Немецкий язык, лектор Бруненек Англ. язык, лектор Смит	Английский язык, лектор Смит Геродот, пр.- доц. Семенов	Немецкий язык, лектор Бруненек Английский язык, лектор Смит Частные дре- вности гре- ков, пр.-доц. Семенов	Частные дре- вности греков, пр.-доц. Семенов Английский язык , лектор Смит	Немецкий язык, лектор Бруненек	Немецкий язык, лек- тор Бруне- нек Теория поз- нания, проф. Че- лпанов
5-7						Практич. заня- тия по пси- хологии, проф. Че- лпанов
7-8	Практ. занятия по новой истории проф. Лучицкий				Практич. занятия по новой исто- рии, проф. Лу- чицкий	

[575, арк. 141, 171]

Додаток Д.3

**Примерный план распределения лекций по основным предметам отделений
филологии романской и германской (Историко-филологический факультет
Университета Св.Владимира, 1902 г.)
Отделение романской филологии**

1-й семестр	2-й семестр	3-й семестр	4-й семестр	5-й семестр	6-й семестр	7-й семестр	8-й семестр
Введение в романскую филологию, 2 ч. в нед.	Перевод, разбор и объяснение древнейших памятников прованс. поэзии – 2 ч.	Старо-французские тексты до XV в. исключитель-но, 2 ч.	Провансальские тексты – 2 ч.	Старо-французская грамматика, 2 ч.	2 ч.	Критика средне-вековых романских текстов, 2ч.	2 ч.
Перевод, разбор и объяснение древнейших памятников старо-франц. века – 2ч.		Памятники итальянской лит-ры XIII в. -2 ч.	Памятники итальянской лит-ры XIII-XIV в. -2 ч.	Объяснение памятников французской лит-ры XVI-XVII вв., 2 ч.	2 ч.	Сравнительная грамматика романских наречий, 1ч.	1ч.
Общий курс истории западно-европейских литератур 4ч.				История французской лит-ры на франц. языке, 3ч.			
				Практические занятия (разбор рефератов) по истории французской лит-ры 1ч.			
				Специальные курсы по истории новых литератур (за исключением французской) 2ч.			

Отделение германской филологии

Введение в германскую филологию и внешняя история герм. наречий 4ч.	4ч.	Mittelhoch-deutsch (грамматика, разбор и объяснение памятников) 4ч.	Англо-саксонский язык и его памятники 4ч.	Althoch-deutsch, 4ч.	Шекспир, 4ч.	Прагерманский язык, 2ч.	История немецкого автора (от XV до XIX в. включительно) - 2ч.
Готский язык, 3ч.				Средне-англ. памятники и англ. литература XVI ст. – 4ч.	История английского языка 4ч.		
Общий курс истории западноевропейских лите-р 4ч.				История немецкой лит-ры на нем. языке, 2ч.			
				Практические занятия (разбор рефератов) по истории немецкой (и английской) лит-ры 1ч.			
				Специальные курсы по истории новых литератур (за исключением немецкой) 2ч.			
						Психология творчества, 2ч.	Сравнительно-историческая теория словесности,

						2 ч.
--	--	--	--	--	--	------

[620, арк. 1]

Додаток Е

**Відомості про кількість слухачок Київських вищих жіночих курсів
(1906-1917 рр.)**

Рік	Кількість зарахованих на всі відділення (факультети) курсів	Кількість слухачок, що навчалися на курсах		Кількість зарахованих на історико-філологічне відділення (факультет)	
		Всього	у т.ч. на історико-філологічному відділенні (факультеті)	Всього	у т.ч. на романо-германське відділення
1906	628				
1907	868				
1908	701	1315	686		
1909	963	2221	1159		
1910	784	2336	1217	292	15
1911	790	2450	1322	420	31
1912	955	2971	1565	402	31
1913	1215	3811	2078	654	44
1914	1290	4021	2162	650	50
1915	891	2958	1603	518	23
1916	2305	4919	2513	1099	79
1917	1220	4734	2019	659	52

(Складено за [630, арк. 2-10 зв.; 626])

Додаток Ж

Розклади лекцій історико-філологічного факультету Київських ВЖК

Додаток Ж.1

Расписание лекций историко-филологического факультета Киевских В.Ж.К.
на осеннее полугодие 1909 г.

Часы дня	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
9-10	Проф. Флоринский История польского народа Пр.-доц. Ана- нын Педагогика I Прив.-доц. Лукьяненко Церковно- славянский язык		Проф. Гиляров История древ- ней философии Преп. Бокадоров История запад- но-европ. лит- ры XIX в.	Проф. Кула- ковский Латин. язык для начинаю- щих, гр. А Проф. Лециус Латин. язык для продолжа- ющих, гр.В	Проф. Фло- ринский История сербской литературы Проф. Арда- шев Новая история Преп. Бокадо- ров Психология творчества	Проф. Кула- ковский Латин. язык для начинающих, гр. А Проф. Лециус Латин. язык для продолжа- ющих, гр.В Проф. Елизаров Русское госу- дарственное право I
10- 11	Проф. Сонни Практич. заня- тия по истории немецкой лите- ратуры Проф. Билимо- вич Политическая экономика I Прив.-доц. Лукьяненко Сербский язык	Проф. Елизаров Русское госу- дарствен-ное право I Проф. Шаро- вольский Западно-европ. лит-ра средн. в. Проф. Кула- ковский История римс- кой республики	Проф. Гиляров История древ- ней философии Преп. Бокадоров История запад- но-европ. лит- ры 19 в. Пр.-доц. Якуба- нис Логика	Проф. Кула- ковский История римс- кой республи- ки Проф. Елиза- ров Русское госу- дарственное право I Проф. Шаро- вольский Западно-европ. лит-ра средн. в.	Проф. Кнауэр Немецкий семинарий Проф. Арда- шев Новая история Прив.-доц. Лукьяненко Сербский язык Преп. Бока- доров Психология творчества	Проф. Ардашев Практ. занятия по новой исто- рии Прив.-доц. Клингер История Алек- сандрин-ской литературы Проф. Пав- луцкий История нового искусства Пр.-доц. Яку- банис Логика
11- 12	Проф. Флорин- ский История се- рбской литера- туры Проф. Сонни Историческая грамматика	Проф. Пав- луцкий История сред- невекового искусства Проф. Шаровол- ьский Западно-европ.	Проф. Довнар- Запольский Новая русская история Проф. Шаровольский Западно-европ. лит-ра средн. в.	Проф. Гиляров Введение в философию Проф. Бубнов История горо- дов проф. Шароволь-	Проф. Кнауэр Древне- верхне- немецкий язык Проф. Пав- луцкий История	Проф. Ардашев Практ. занятия по новой исто- рии Проф. Кула- ковский История римс- кой республики

	итальян. языка Проф. Билимо- вич Политическая экономика I	лит-ра средн. Веков		ский Введение в германскую философию?	нового ис- кусства Прив.-доц. Лукьяненко Церковно- слав-кий язык	
12-1	Проф. Елиза- ров Русское госу- дарствен-ное право I Проф. Ардашев Новая история I Прив.-доц. Клингер История алек- сандрий-ской лит-ры	Проф. Мали- нин Русский синта- ксис Проф. Лобода Народная сло- весность I Проф. Пав- луцкий История сред- невеково-го искусства	Проф. Бубнов История горо- дов Прив.-доц. Да- нилевич История древ- ней Руси проф. Сонни Гете	Проф. Гиляров История древ- ней философии Проф. Мали- нин Русский синта- ксис Проф. Бубнов История горо- дов Прив.-доц. Данилевич История древ- ней Руси	Проф. Кула- ковский История римской республики Проф. Шарово льский Западно- европ. лит-ра средн. Веков Прив.-доц. Ананьин Педагогика, I	Проф. Флорин- ский История поль- ского народа Проф. Лобода Народная сло- весность I Проф. Билимо- вич Политическая экономика I
1-2	Проф. Кнауэр Немецкий семинарий Проф. Ардашев Новая история I	Проф. Мали- нин Достоевский Проф. Лобода Русская школа Пр.-доц. Воб- лый Статистика	Проф. Кнауэр Древне-верхне- немецкий язык I Проф. Бубнов История горо- дов Прив.-доц. Да- нилевич История древ- ней Руси Прив.-доц. Дукьяненко Церковно- славянский язык Проф. Лециус Частные занятия по латин. языку	Проф. Сонни Историч. грам. итальянс. яз. Проф. Мали- нин Достоевский Прив.-доц. Данилевич История древ- ней Руси Проф. Лециус Частные заня- тия по латинс- кому языку	Проф. Сонни Гете Проф. Дов- нар- Запольский Новая русская история Пр.-доц. Воблый Статистика	Проф. Лобода Практ. зан. по истории русск. литературы Проф. Билимо- вич Политическая экономика I Проф. Покров- ский История Гре- ции I
2-3	Проф. Кнауэр Немецк. язык, гр.С Лект. Раммат Англ. язык, гр.В? Лект. Бартоло- муччи Итальян. язык, гр.В	Проф. Светлов Апологетиче- ское богосло- вие I Проф. Лециус Греч. язык, гр.В Пр.-доц. Воб- лый Статистика Лект. Бартоло- муччи Итальян. язык для начинаю- щих, гр.А	Проф. Кнауэр Немецк. язык, гр.С Лект. Раммат Англ. язык, гр.А Лект. Бартоло- муччи Итальян. язык, гр.В	Проф. Лециус Греч. язык, гр.А Лект. Раммат Прован- сальский язык	Проф. Ле- циус Греч. язык, гр.В Пр.-доц. Воблый Статистика Лект. Барто- ломуччи Итальян. язык, гр.В	Проф. Лециус Греч. яз., гр.А Проф. Светлов Апологетиче- ское богосло- вие I Проф. Лобода Практ. зан. по истории русск. литературы Проф. Покров- ский История Гре- ции I Лект. Раммат

						Англ. яз., гр.А
3-4		Преп. Кайя Франц. язык для начинаю- щих, гр.А Преп. Серму Франц. яз. для продолжа- ющих, гр.В Преп. Дуруз Франц. язык, гр.С		Лект. Раммат Англ. язык, гр.В Преп. Вольт- нер Немецк. яз., гр.А	Преп. Кайя Франц. яз., гр.А Преп. Дуруз Франц. язык, гр.С Серму Франц. яз., гр.В	Лект. Раммат Провансаль- ский язык Преп. Вольтнер Немецк. яз., гр.А
4-5				Преп. Стояно- вич Немецк. яз., гр.В		Преп. Стояно- вич Немецк. яз., гр.В
5-6	Г-жа Меринг Упражнения в немецкой раз- говорной речи	Г-жа Соколова Упражнения во французской разговорной речи	Г-жа Меринг Упражнения в немецкой разго- ворной речи	Преп. Серму Франц. семи- нарий, млад- шее отдел.	Г-жа Соколов Упражнения в франц. разго- ворной речи	
6-7	Проф. Покров- ский Практич. заня- тия по древней истории Прив.-доц. Данилевич Практич. зан. по русской истории преп. Дуруз Франц. семи- нарий, млад- шее отделение Преп. Серму Франц. семи- нарий, старшее отделение	Проф. Бубнов Практ. занятия по средней истории Проф. Гиляров Введение в философию Проф. Шаро- вольский Введение в германскую филологию Прив.-доц. Розов Практ. зан. по истории русск. лит-ры (Пуш- кин)	Проф. Лециус Немецкий семи- нарий Прив.-доц. Данилевич Русские древно- сти преп. Дуруз Французский семинарий, старшее отделе- ние	Проф. Довнар- Запольский Практ. занятия по русск. исто- рии Преп. Серму Франц. семи- нарий, млад- шее отдел. Проф. Фло- ринский Пакт. Занятия по славянской филологии	преп. Дуруз Француз- ский семина- рий, старшее отделение Проф. Лобода Практ. заня- тия по истоии русской лите- ратуры	Преп. Серму Франц. семина- рий, младшее отделение Проф. Гиляров История древ- ней философии
7-8	Проф. Покров- ский Практич. заня- тия по древней истории Прив.-доц. Данилевич Практич. зан. по русской истории преп. Дуруз Франц. семи- нарий, млад-	Проф. Бубнов Практ. занятия по средней истории Проф. Гиляров Введение в философию Проф. Шаро- вольский Введение в германскую филологию Прив.-доц.	Проф. Лециус Немецкий семи- нарий Прив.-доц. Данилевич Русские древно- сти Прив.-доц. Данилевич Русские древно- сти преп. Дуруз Французский	Проф. Довнар- Запольский Практ. занятия по русск. исто- рии Проф. Шаро- вольский Введение в романскую филологию Проф. Фло- ринский Пакт. занятия	преп. Дуруз Француз- ский семина- рий, старшее отделение Проф. Лобода Практ. заня- тия по истоии русской лите- ратуры	Преп. Серму Франц. семина- рий, младшее отделение

	шее отделение Преп. Серму Франц. семи- нарий, старшее отделение	Розов Практ. зан. по истории русск. лит-ры (Пуш- кин)	семинарий, старшее отде- ление	по славянской филологии		
--	---	---	--------------------------------------	----------------------------	--	--

[631]

Додаток Ж.2

**Перелік навчальних предметів і викладачів
історико-філологічного відділення Київських ВЖК у 1913 р.**

Викладач	Назва навчальної дисципліни
проф. Ардашев	Нова історія й методика викладання історії
проф. Бубнов	Середня історія. Методологія історії.
проф. Гіляров	Вступ до філософії Історія стародавньої філософії Історія нової філософії Психологія
проф. Голубев	Історія християнської церкви Історія російської церкви
проф. Довнар-Запольський	Російська історія
проф. Кнауер	Вступ до мовознавства Geschichte der Deutschen Literatur Порівняльна граматики індо-європейських мов
проф. Кулаковський	Історія римської республіки й імперії Історія Візантії Історія римської літератури Латинський автор Латинська мова
проф. Лобода	Російська народна словесність Нова російська література Російська школа
проф. Лук'яненко	Церковнослов'янська мова Болгарська, польська і сербська мови Чеська мова Історія слов'янських літератур Порівняльна граматики слов'янських мов
проф. Малінін	Історія давньоруської словесності Історія давньоруської літератури Російська література XVII століття Новітня російська література Методологія історії російської літератури
проф. Павлуцький	Мистецтво античне і середніх віків Мистецтво Відродження і російське Історія нового мистецтва
проф. Покровський	Історія стародавнього Сходу Історія Греції
проф. Сонні	Історія грецької літератури Італійський епос в епоху Відродження Гете Історична граматики італійської мови

	Латинська мова Латинський автор
проф. Флоринський	Історія Слов'ян Історія сербської літератури Слов'яно-російська палеографія Слов'янознавство
проф. Шаровальський	Західно-Європейська література середніх віків Вступ до романської філології Вступ до германської філології Історична граматики англійської і французької мов Порівняльна граматики романських мов
прив.-доц. Ананьїн	Логіка Педагогіка
прив.-доц. Клінгер	Грецька мова
прив.-доц. Розов	Історія російської мови з діалектологією
прив.-доц. Якубаніс	Логіка й естетика
лект. Вольтнер	Німецька мова
лект. Раммат	Англійська мова Методика викладання нових мов
лект. Серму	Французька мова
лект. Стоянович	Німецька мова
лект. Шовен	Історія французької літератури Історична граматики французької мови Французька мова
викл. Бокадоров	Західно-Європейська література
свящ. Капралов	Богослов'я

[557, арк. 94, 194]

Додаток 3

Навчальні плани секцій романо-германської філології (1919-1921 рр.)

Додаток 3.1

**Учебный план филолого-лингвистического отделения
Общественно-гуманитарный Институт ("Гумобин") высшей школы
г. Одессы**

Учебный план 2 семестров, общих для всех отделений

	Учебный предмет	Кол-во нед. часов
1.	Политическая экономия	4
2.	Общее учение о праве и государстве	2
3.	Логика	2
4.	Методология общественных наук	4
5.	Психология	2
6.	Теория познания	2
7.	Введение в философию	2
8.	Основы социологии	2
9.	Общее языковедение	2
10.	История экономического бытия	2
11.	Основы биологии и антропологии	2
12.	История экономических учений и социализма	3
13.	Теория и история марксизма	1
14.	Советская конституция (для лиц не сдающих еще соответств. зачета)	2
15.	Система социалистического хозяйства	2

Секция Б. Нео-Германо-Романской Филологии и Лингвистики

Предметы, общие для всей секции			
Учебный предмет			Кол-во часов
1. Общее языковедение (спец. курс)			3
2. Латинская грамматика (в 5-м семестре)			2
3. Латинский автор-легкий (автор как Цезарь) (в 6-м сем.)			2
4. История Римской литературы			2
5. История западно-европейской лит-ры (общий курс по выбору, включая по желанию греческую)			2
Специальные предметы для подсекций			
Романская подсекция		Германская подсекция	
Учебный предмет	Кол-во часов	Учебный предмет	Кол-во часов
Введение в романскую филологию	1	Введение в германскую филологию	1
Введение в германскую филологию	1	Введение в романскую филологию	1
Сравнительная грамматика романских языков	2	Сравнительная грамматика германских языков	2

Один из новых или древних романских языков, за исключением новых итальянского или французского	2	Один из новых или древних германских языков, за исключением новых немецкого или английского	2
История французского языка	2	История немецкого языка	2
История романской лит-ры (3 курса на выбор)	6	История германской лит-ры (3 курса на выбор)	6
Практич. занятия по романской лит-ре	6	Практ. занятия по германской лит-ре	6
Итальянский язык	4	Английский язык	4
Один из романских языков	2	Один из романских языков	2
История германской лит-ры (один курс на выбор)	2	История романских лит-р (один курс на выбор)	2

[662, арк. 179]

Додаток 3.2

Розклади занять на лінгвістичному й літературному відділеннях Інституту соціальних наук Харківської АТЗ у 1921 р.

Расписание лекций на V-й триместр Лингвистического отделения

Часы	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
5 ч.- 6 ч. 10 мин		Копко Польский яз.	Зеленин Просеминар по великорус. диал. Гавриленко Синт. лат. яз.	Синявский Укр. яз.	Зеленин Просеминар по белорус. диал. Загайкевич Укр. иск-во (укр. секц.)	Маслов Латинск. авт. Гавриленко Синт. Лат. яз.	10 ч. – 12 ч. 20 мин. Копко Др. ц. сл. яз Шмит Практ. зан. по ист. русск. иск.
6 ч. 10 мин.–7 ч. 20 мин	Гавриленко Синт. лат. яз.	Синявский Укр. яз. Копко Польский яз.	Зеленин Просеминар по великорус. диал. Гавриленко Синт. лат. яз.	Синявский Укр. яз. Маслов Латинск. авт.	Зеленин Просеминар по белорус. диал. Загайкевич Укр. иск-во Риттер Санскрит (секц. др. и р.-г.)	Маслов Латинск. авт. Риттер Введен. В ром. фил.	12-13 ч. Синявский Укр. яз. Пельтцер Англ. яз. Матвеева Итальянский яз.
7 ч. 20 мин – 8 ч. 30 мин	Гавриленко Синт. лат. яз.	Синявский Укр. яз.	Гавриленко Синт. лат. яз.	Маслов Латинск. авт.	Риттер Санскрит	Маслов Римская метрика	6 ч. – 9 ч. Кагаров Греческий автор

Расписание лекций для V-го триместра Литературного отдел.

часы	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
5ч.- 6ч. 10 мин	Сумцов Укр. литература (секц. укр. лит.)	Сумцов Шевченко Шмит Ист. гот иск.	Шмит Ист. гот иск.	Жинкин Былина	Зеленин Просеминар по белорус. диал.	Сумцов Слово о полку Игоревом	10 ч.-12 ч. 10 мин. Шмит Практ. зан. по ист. русск. иск.
6 ч. 10 мин.– 7 ч.	Белецкий Практ. зан. Сумцов	Жинкин Ист. русск. лит. 15 в.	Кагаров Ист. греч. лит.	Риттер Восточн. литер. (секц.)	Зеленин Просеминар по белорус.	Сумцов Слово о полку Игоревом	Синявский Укр. яз. Пельтцер

20 мин	Укр. литер-р Маслов История римск. лит.	Сумцов Шевченко		ция др. и г.-р. лит-р)	диал.	ревом	Англ. яз. Матвеева Итальянск. яз.
7 ч. 20 мин – 8 ч. 30 мин	Маслов История римск. лит.	Жинкин Ист. русск. лит. 15 в.	Кагаров Ист. греч. лит.	Риттер Восточн. литер.(сек.-ция др. и г.-р. лит-р)	Жинкин Практ. зан. о нар. творч.		

Расписание лекций для VIII триместра Лингвистического отдела.

часы	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
5ч.-6ч. 10 мин	Зеленин Семинар по русскому яз. Пельтцер Средне-англ. грамматика	Копко Польский яз. Пельтцер Средне-англ. Грамматика	Зеленин Просеминар по великорус. диал. Маслов Граммат. лат. яз.	Синявский Укр. яз. Невзорова Сербск. Яз.	Зеленин Просеминар по белорус. диал.	Копко Сравнит. грам. слав. яз. Маслов Латинск. авт.	10 ч. – 12 ч. 20 мин. Шмит Практ. зан. по истор. русск. иск
6 ч. 10 мин.– 7 ч. 20 мин	Зеленин Семинар Пельтцер Средне-англ. Тексты	Синявский Укр. яз. Копко Польский яз. Пельтцер Средне-англ. тексты	Зеленин Просеминар по великорус. диал. Маслов Граммат. Лат. яз.	Синявский Укр. яз. Маслов Латинск. авт. Невзорова Практ. зан. по сербск. яз	Зеленин Просеминар по белорус. диал. Гавриленко Лингвистич. палеонтология	Копко Польский яз. Маслов Латинск. авт.	12-13 ч. Синявский Укр. яз. Пельтцер Англ. яз. Матвеева Итал. яз.
7 ч. 20 мин – 8 ч. 30 мин	Ветухов Лингв. сист. Потребни	Синявский Укр. яз. Маслов Римск. лит.	Маслов Граммат. Лат. яз.	Маслов Лат. авт. Зеленин Семинар по древне-русс. яз.	Гавриленко Лингвистич. палеонтология Ветухов Лингв. сист. Потребни		6 ч. – 9 ч. Кагаров Греческий автор

Расписание лекций для VIII триместра Литературного отдела.

часы	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
5ч.-6ч. 10 мин	Сумцов Укр. литература Невзорова Юго-славянск. литература	Шмит Ист. гот. иск.(русс. секц.) Жинкин Практ. зан. по домонг. лит-ре Сумцов Шевченко	Шмит Ист. гот. иск. (русс. секц.)	Прохоров Творчество Достоевского Жинкин Народн. Творч. былины	Белецкий Русск. лит. 16-19 вв. Загайкевич Укр. иск-во (укр. секц.)	Белецкий Ист. театра Сумцов Слово о полку Игоревом	10 ч.-12 ч. 10 мин. Шмит Практ. зан. по ист. русск. иск. (секция русск. лит.)
6 ч. 10 мин.– 7 ч. 20 мин	Сумцов Укр. литер-ра Маслов История римск. лит. Невзорова Юго-славянск. литература	Сумцов Шевченко	Плещский Данте (практ. зан.)	Жинкин Домонгольская литература (общий курс)	Белецкий Русск. лит. 16-19 вв. Загайкевич Укр. иск-во (укр. секц.)	Белецкий Ист. театра Сумцов Слово о полку Игоревом	

7 ч. 20 мин – 8 ч.30 мин	Белецкий Семинар по ист. русск. лит. Маслов История римск. лит.		Плесский Итальянское возрождение	Жинкин Домонгольская литература (общий курс)		Плесский Средневеков. литература Франции Белецкий История драм. поэзии	
--------------------------	--	--	-------------------------------------	---	--	---	--

Додаток 3.3

Обозрение преподавания Историко-филологического отделения Киевских Временных Педагогических Курсов, 1921 г.

Философия (Гиляров, Якубанис, Светлов, Койген, Пожого)

Педагогика (Ананьин):

Трудовое воспитание – 2 ч.

Социальное воспитание – 1 ч.

Эстетическое воспитание – 1 ч.

Практич. занятия по педагогике – 2 ч.

Классическая филология:

Сонни – 1. Греческий автор – 4 ч.

2. История римской лит-ры (на рус. яз) – 2 ч.

3. Семинарий по классич. филологии – 2 ч.

Павлуцкий – История римской лит-ры (на укр. яз) – 4 ч.

Скабалланович – История послеклассич. латинск. лит-ры – 2 ч.

Пахаревский – Элемент. курс греч. яз. – 6 ч.

Пелех – Латинский автор (на укр. яз) – 4 ч.

Субоч – Латинский автор (на рус. яз) – 4 ч.

Сравнительное языкознание (Тимченко, Калинович, Раммат)

Романо-германская филология:

Савченко – 1) Историческая грамматика франц. яз. – 4 ч.

2) Чтение старо-франц. текстов – 2 ч.

Бокадоров – 1) История западно-европ. лит-ры XVIII-XIX вв. – 4 ч.

2) Практич. занятия по зап.-европ. лит-ре. – 2 ч.

Сонни – Интерпретация древнеитальянск. текстов – 2 ч.

История Украины

Русская история

История славян

Всеобщая история

История Религий

История Искусств

Общеобразовательные предметы:

Основы социологии

История социологических учений

Новые языки:

Гереновская – Французский язык, 3 группы по 2 ч. (6 ч.)

Бартоломуччи – Итальянский яз., 3 группы по 2 ч. (6 ч.)

Раммат – Английский язык, 2 гр. по 2 ч. (4 ч.)
 Стоянович – Німецький яз., 2 гр. по 2 ч. (4 ч.)
 Вельтлер – Німецький яз., 2 гр. по 2 ч. (4 ч.)
 Бруненок – Німецький яз., 2 гр. по 2 ч. (4 ч.)

[666, арк. 78-78 зв.]

Додаток К
Плани підготовки викладачів іноземних мов в ІНО
 Додаток К.1

**Повний навчальний план Київського вищого інституту народної освіти
 ім. Драгоманова (6/XI 21)**

1-й курс В.І.Н.О. (загальний для усіх факультетів)

1. Основи психології (6 г.)
2. Основи фізичного виховання – 4 г.
3. Теорія трудового виховання – 4 г.
4. Політика рад. влади в освітній справі – 2 г.
5. Навчання ручній праці – 6 г.
6. Ліпка та малювання – 6 г.
7. Загальна наука еволюції – 6 г.
8. Історія розвитку господарчих форм – 6 г.
9. Історія класов. боротьби в Росії та на Україні – 6 г.
10. Історія класов. боротьби на Заході – 6 г.
11. Історичний матеріалізм – 2 г.
12. Історія соціалізму в Росії та на Україні – 4 г.
13. Наука держ. права та радян. Конституції – 6г.
14. Елементи математики – 12 г.
15. Основи фізики та хімії – 6 г.
16. Основи анатомії й фізіології – 10 г.
17. Українська мова – 12 г.
18. Праця по семінар. та клубам – 18 г.

Факультет профосвіти – Гуманітарний відділ
 (загальний список предметів без розподілу по курсам)

1. Основи соціології – 6.г.
2. Історія соціалізму – 6 г.
3. Історичний матеріалізм – 4 г.
4. Вступ до філософії – 6 г.

5. Педагогічна психологія – 6 г.
6. Експериментальна психологія – 6 г.
7. Загальна педагогіка – 9 г.
8. Головні течії сучасної педагогіки – 6 г.
9. Шкільна гігієна – 6 г.
10. Енциклопедія політ. освітньої справи – 6 г.

Предмети, що обов'язкові для усіх гуманітарних відділів

1. Історія філософії (6 ч.)
2. Логіка (6 ч.)
3. Вступ до мовознавства (6 ч.)
4. Латинська мова (12 ч.)
5. Одна нова мова – 12 г.

Літературно-лінгвістичний відділ

1. Естетика 6 г.
2. Історична поетика 6 г.
3. Ритміка й метрика 6г.
4. Історія античної письменності 12 г.
5. Історія західно-європейськ. письменності 12 г.
6. Історія славянської письменності 8 г.
7. Історія української письменності 12 г.
8. Історія російської письменності 12 г.
9. Історія української мови 4 г.
10. Історія російської мови 4 г.
11. Українська діалектологія 4 г.
12. Російська діалектологія 4г.
13. Методологія історії письменства 4 г.

Цикл романо-германської філології

14. Друга нова мова 12 г.
15. (Історія мистецтва середніх віків та відродження або
16. Історія нового мистецтва) на вибір – 6 г.
17. Історія класової боротьби на Заході в нові часи – 8 г.
18. Порівняльна граматики романської/ германської мови – 6г.
19. Вступ до романо-германської філології – 12 г.
20. Історична граматики двох романських мов (по 4 год) на вибір – 4 г.
21. Методика викладання мови та письменства – 6 г.

- 22.Історична грамати́ка двох германських мов (по 4 год) на вибір – 4 г.
 23.Спеціальні курси – 32 г.
 24.Практичні заняття – 36 г.
 25.Історія західно-європ. громадської думки – 6 г.
 45 годин (за три курси) – практика по установах профосвіти.

[666, арк. 6-6 зв.]

Додаток К.2

**Навчальний план прискореного випуску германо-романського відділення
 Гумобіна (м. Одеса, 15 липня 1921 р. – 15 лютого 1922 р.)**

Предметы общие для германской и романской секции			
Учебный предмет			Общее кол-во часов
История педагогических течений			40
История школы			40
Основные принципы и методы трудовой школы			40
Основы социального воспитания			20
Ручной труд			40
Трудовые процессы			40
Введение в языкознание			60
Латинский язык (старший курс)			40
Латинский автор			40
История римской лит-ры			40
История германской литературы			40
История английской литературы			40
История социализма			40
История культуры			40
Всего			560
Специальные предметы для подсекций			
Германская секция		Романская секция	
Учебный предмет	Кол-во часов	Учебный предмет	Кол-во часов
Энциклопедия германской филологии	60	Энциклопедия романской филологии	60
Старонемецкий язык	40	Старофранцузский язык	40
История немецкого языка	40	История французского языка	40
История немецкой литературы	80	Истрия франц. лит-ры	80
История германских литератур	40	История романских литератур	40
Практические занятия по истории немецкой литературы	80	Практические занятия по истории французской лит-ры	80
Практические занятия по истории германских литератур	40	Практические занятия по истории романских литератур	40
Английский язык (лекторский курс)	80	Итальянский язык (лекторский курс)	80
Методика преподавания немецкого языка	40	Методика преподавания францу-зского языка	40

Всього	500		
--------	-----	--	--

[668, арк. 69]

Додаток К.3
**Навчальний план відділення підготовки викладачів іноземних мов
при Одеському ІНО (1921 р.)**

Навчальні предмети	I курс			II курс			III курс		
	I трим	II трим.	III трим	IV трим	V трим	VI трим.	VII трим.	VIII трим.	IX трим.
Спільні для підвідділів французької і німецької мови									
Біологія	2	2							
Фізика	2	2							
Хімія	2	2							
Анатомія з фізіологією			2						
Основи радянського будівництва	2	2							
Історія розвитку народного господарства	2	2							
Основи організації виробництва і розподілу в УРСР і РСФСР			2						
Історичний матеріалізм			2						
Історія революційного руху			2						
Загальна психологія				4	4				
Педагогічна психологія й педологія						4	4		
Історія педагогіки	2	2	2						
Вступ до філософії			2						
Історія філософії								4	4
Історія всесвітньої літератури	4	4	4						
Всесвітня література				4	4	4	4	4	4
Вступ до мовознавства	2								
Порівняльне мовознавство				2	2	2			
Латинська мова	2	2	2	2	2	2			
Італійська мова	2	2	2						
Французький/ Німецький підвідділ									
Французька/ Німецька мова	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Історія французької/ німецької літератури	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Практичні заняття з французької /німецької літератури		2	2	2	2	2	2	2	2
Історія французької/ німецької культури			2						
Латинська/ Готська мова				2	2	2			
Стародавньо-французька /Стародавньо-німецька мова				2	2	2			
Італійська/ Англійська мова				2	2	2	2	2	2

Одна з германських/ романських мов				2	2	2	2	2	2
Енциклопедія романської/ германської філології							2	2	2
Історія французької/ німецької мови							2	2	2
Історія романської/ германської літератури							2	2	2
Методика викладання французької/ німецької мови							2	2	2

[668, арк. 8-9]

Додаток К. 4

**Навчальний план підготовки викладачів нових мов на
відділенні підготовки викладачів загальноосвітніх і спеціальних предме-
тів та мистецтв Харківського ІНО, 1921 р.**

Название предмета	I курс			II курс			III курс		
	I трим.	II трим.	III трим.	IV трим.	V трим.	VI трим.	VII трим.	VIII трим.	IX трим.
Предметы общие (основной курс)									
Неорганическая эволюция (введение в геологию и космографию)	5	-	-						
Органическая эволюция (введение в биологию)	-	6	4						
Общая физиология, психология и зоология	-	-	4						
Развитие хозяйственных форм: а) новейший капитализм, мировая война, империализм, милитаризм, капит, в) экономика переходного периода и аграрная революция	3	5	4						
Логика с общенаучной методологией (с практикой)	-	4	-						
Основы социологии	-	2	4						
Научный социализм, история социализма, соц. движение: а) формы рабочей организации, в) социал. идеалы.	-	2	2						
История культуры и исторические процессы	2	-	-						
Классовая борьба в мировой истории	2	2	2						
Украиноведение: язык, литература, история, география	3 3 - 6	- - - -	- - 2 -						
Советская конституция в связи с теорией правления и практикой советской власти	-	-	4						
Эволюция техники	-	-	6						

История другой литературы							-	3	-
История ил. литер.							-	3	3
Этимология общая							-	2	2
Сравнительная грамматика							2	2	-
История Украины							3	3	-
История ревдвижения							-	-	3
История и теория искусства в Украине							2	4	-

[670, арк. 6-12 зв.]

Додаток К.5

Навчальний план факпрофосу Харківського ІНО на 1922/23 навч. р.

Для всех секций (общие предметы)

Название предмета	Триместры									Все -го
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Неорганическая и органическая эволюция	6									6
Основы марксизма	4									4
Наука о народном хозяйстве	6									6
История революционного движения	4									4
Общее учение о праве и государстве	4									4
Организация труда и производства	2									2
Украинский язык	4									4
Физиология и психология					2					2
Основы физиологии и психологии			3	3						6
Школьная гигиена								3/1		4
Новые теории педагогики				4						4
Советская система народного просв.							2			2
Прикладное черчение и рисование	2									2
Организация проф.х и техн.		2	2	2	2	4	4	4	4	24
Политпросвет и библиотечное дело								2	2	4
Технология	3									3
Изучение производства		4	4							8
Машиноведение		3								3
	33	11	9	9	4	4	6	10	6	92
VIII. Секция языка и литературы										
Соц. основы языка и лит-ры				2	2					4
Происхождение и разв. языков		4	4							8
История литературы (вместе с соц.-истор. секцией)				2	4					6
Основы поэтики (с нар. творч.)						2	2	4		8
Введение в славянское наречие						2	2			4
Сравнительное языкознание							2	2		4
Практикум лит.-худ. работы							4	2		6

Методология истории лит-ры							2	2		4
Диалектология (2 группы, русская украинская)			4	4	4					12
			4	4	4					12
Новый язык/элемент. курс(3гр.)										
немецкий		4	4	4						12
французский		4	4	4						12
английский		4	4	4						12
Практика языка (4 группы)										
укр.и русск.					4		4	4	4	16
французского					4		4	4	4	16
немецкого					4		4	4	4	16
английского					4		4	4	4	16
Практические вопросы преподавания языка и литературы								3	3	6
								3	3	6
История философии								2	2	4
	0	16	16	24	14	28	28	34	24	184

[674, арк. 32-36]

Додаток К.6

**Навчальний план секції чужоземних мов робітфаку при Київському ІНО
на 1925/26 навч. р.**

Навчальні предмети	Мовні цикли			Форма заняття		
	Англ.	Нім.	Фран.	Лекції	Семін.	Практ. заняття
I-й курс						
1. Нова мова (додаткова)	6	6	6	-	-	6
2. Латинська мова (тлумачення авторів на основі германської і романської філології)	-	2	-	-	-	2
2. Російська літературна мова				2	-	-
II-й курс						
1. Історія торгівельного капіталу				2	-	-
2. Вступ до мовознавства				2	-	-
3. Латинська мова (тлумачення авторів на основі германської і романської філології)	-	2	2	-	-	2
4. Історія античної літератури				2	-	-
5. Мова (за основною спеціальністю)	7	7	7	-	-	7
6. Друга нова мова	2	2	2	-	-	2
7. Історія літератури (читання і тлумачення авторів)	4	4	4	2	2	-
8. Описова граматики				-	2	-
III-й курс						
1. Соцаналіз (семінар)				-	2	-
2. Основні етапи промислового і фінансового капіталу				3	-	-
3. Вступ до романо-германської філології та історія мови				3	-	-
4. Мова	7	7	7	-	5	2
5. Історія літератури	5	5	5	2	3	-
6. Друга нова мова				-	-	2
7. Методика і шкільна практика	6	6	6	2	2	2

IV-й курс						
1. Мова (включаючи техніку мовлення і виразне читання авторів публіцистичних та художніх творів)	10	10	10	8	-	2
2. Історія літератури	4	4	4	2	2	-
3. Історія мови	3	3	3	1	2	-
4. Історія мистецтва	2	2	2	2		
5. Методика і шкільна практика	10	10	10	4	-	6

[688, арк.543]

Додаток Л

**Навчальний план уніфікованого педагогічного циклу дисциплін у педву-
зах ІНО (факультет профосвіти), 1928 р.**

	I	II	III	IV
1. Учення про поведінку людини та педологія (юнацтвознавство)		3		
2. Історія педагогіки та наросвіти, система радо світи	2			
3. Педагогіка		2		
4. Дидактика па педагогічні виміри			2	
5. Методика спец. Дисципліни			2	4
6. Організація закладів профосвіти			2	
7. Шкільна гігієна та фізкультура				1
8. Креслення, малювання	1	1		
9. Праця в майстернях та вивчення виробництва	2	2	2	2
10. Педпрактикум			4	8
Разом	5	8	12	15
У відсотках	15 %	24 %	35 %	46 %

Примітка: Відсотки ураховно, приймаючи загальний навчальний час з 34 тижн. годин, оскільки 2 год віднесено на військову допризивну підготовку.

[703, арк. 34г зв.]

Додаток М

Державні курси чужоземних мов

Додаток М.1

Розклад занять на Харківських державних курсах чужоземних мов
у I триместрі 1923/24 навчального року

Часи/ Дни	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
4-5	Нач. группа рабфаковцев Г.Г.Иогансон	Нач. группа рабфаковцев Г.Г.Иогансон	-	Нач. группа рабфаковцев Г.Г.Иогансон	-	-
5 ½ - 6 ½	Средн. нем. группа Г.Г.Иогансон	Старш. Франц. группа С.Л.Гершман	Средн. нем. группа Г.Г.Иогансон	Старш. Франц. группа С.Л.Гершман	Средн. нем. группа Г.Г.Иогансон	Старш. франц. группа С.Л.Гершман
	Старш. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская	Средн. англ. группы Е.П.Стефанов- ская	Старш. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская	1 –я средн. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская	Старш. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская	1-я средн. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская
	-	Нач. англ. гр. Д.Гортон	-	Нач. англ. гр. Д.Гортон	-	Нач. англ. гр. Д.Гортон
6 ½ - 7 ½	1-я младш. нем. гр. Г.Г.Иогансон	Младш. франц. гр. С.Л.Гершман	1-я младш. нем. гр. Г.Г.Иогансон	Младш. франц. гр. С.Л.Гершман	1-я младш. нем. гр. Г.Г.Иогансон	Младш. франц. гр. С.Л.Гершман
	2-я младш. нем. гр. Вишневская	Младш. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская	2-я младш. нем. гр. Вишневская	Младш. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская	2-я младш. нем. гр. Вишневская	Младш. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская
7 ½- 8 ½	Старшая нем. гр. Г.Г.Иогансон	Средн. франц. гр. С.Л.Гершман	Старшая нем. гр. Г.Г.Иогансон	Средн. франц. гр. С.Л.Гершман	Старшая нем. гр. Г.Г.Иогансон	Средн. франц. гр. С.Л.Гершман
	-	Средн. англ. группы Е.П.Стефанов- ская	-	2-я средн. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская	-	2-я средн. англ. гр. Е.П.Стефанов- ская
	-		-	Клубные заня- тия по нем. языку	Клубные занятия по франц.языку	-

Зав. Курсами: Г.Иогансон

[675, арк. 31]

Додаток М.2

**Навчальний план Миколаївських державних курсів чужоземних мов
на 1929/30 н.р.**

Назва дисциплін	1-й рік			2-й рік			3-й рік			4-й рік		
	1 трим.	2 трим.	3 трим.	4 трим.	5 трим.	6 трим.	7 трим.	8 трим.	9 трим.	10 трим.	11 трим.	12 трим.
1. Мови: нім., франц., англ.	6	6	6	6	6	6	4	4	4	2	2	2
2. Українська мова	4	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Історія робіт. та проф. руху	-	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	-
4. Політекономія	-	-	-	4	4	4	-	-	-	-	-	-
5. Економ. географія	-	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	-
6. Історичний матеріалізм	-	-	-	2	2	2	2	2	2	-	-	-
7. Історія літератури	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	-	-
8. Історія педагогіки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
9. Методика викладання	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4	-	-
10. Семінари та кружки	-	-	-	-	2	2	2	2	2	-	-	-
11. Комерц. кореспонденція	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	-
12. Педагогіка та дидактика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
13. Педпрактика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4
14. Українознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
15. Історія мови	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-

[724, арк. 31]

Додаток М.3

Аналіз навчальних планів

Харківських, Київських, Миколаївських та Одеських державних курсів ЧМов, на підставі офіційних відомостей, поданих курсами, 1929 р.

Назва дисципліни за номенклатурою першої наради в справі навчання ЧМ	К-ть годин за постановою наради	Підготовчий рік				1-й рік				2-й рік				3-й рік				Педагогічний 4-й рік				Харківські курси	Київські курси	Микол. курси	Одеські курси
		Харків	Київ	Миколаїв	Одеса	Харків	Київ	Миколаїв	Одеса	Харків	Київ	Миколаїв	Одеса	Харків	Київ	Миколаїв	Одеса	Харків	Київ	Миколаїв	Одеса	Заг. кількість (% до пост. конф.)			
Мова:	1240	72	-	-	480	240	240	240	320	240	240	240	240	240	120	160	240	-	-	80	160	792 (64%)	600 (48,4%)	720 (60%)	1440 (116%)
1.Граматика																									
2.Фонетика																									
3.Фразеологія																									
4.Контрольні переклади																									
5.Письмові роботи																									
6.Бесіди з практ. питань																									
7.Читання (літ-ра, газети)																									
8.Бесіди за літер. матер.																									
9.Історія літератури	320	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80	80	-	120	80	80	-	-	80	80	- (0%)	120 (37,5%)	240 (75%)	240 (75%)
10, 18, 27. Укр. мова й українознавство	400	-	-	-	80	-	80	160	80	-	-	-	80	-	-	-	80	-	-	80	80	- (0%)	80 (20%)	240 (60%)	400 (100%)
11-14. Суспільствознавство	400	-	-	-	80	-	-	-	80	-	80	320	80	-	-	80	80	-	-	-	80	- (0%)	80 (20%)	400 (100%)	400 (100%)
15, 16. Перек-	320	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	120	-	120	-	-	-	-	-	120	-	120

лади (технічні, наукові, літературні, газетні)																					(0%)	37,5%)	(0%)	37,5%)		
17.Комерційна кореспонд. з товарознавч. термінолог.	160	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	84	80	120	-	-	-	-	-	(0%)	84 (52,5%)	80 (50%)	120 (75%)
Разом	2840	72	-	-	640	240	320	400	480	240	320	640	480	240	444	400	720	-	-	240	400	792 (22%)	1084 (38,2%)	1680 (59%)	2880 (101%)	
19.Методи навчання мови й літератури	160	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	160	80	-	-	160 (100%)	80 (50%)	
20.Порівнювальне мовознавство	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80	-	-	-	80 (100%)		
21.Пед-практика	240	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	160	240	-	-	160 (66,6%)	240 (100%)	
22. Історія педагогіки	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	40	-	-	40 (50%)	40 (50%)	
23. Поведінка людини й педологія	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80	-	-	-	80 (66,6%)		
24.Педагогіка й дидактика	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80	80	-	-	80 (100%)	80 (100%)	
25. Система рад. освіти	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	-	-	-			
26. Історія мови	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	40	-	-	40(50%)	40(50%)	
Разом	880	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	480	680	-	-	480 (54,6%)	680 (76,2%)	
Мова:	1240	72	-	-	480	240	240	240	320	240	240	240	240	240	120	160	240	-	-	80	160	792 (64%)	600 (48,4%)	720 (60%)	1440 (116%)	

[713, арк. 160]

Додаток Н

Навчальні програми для підготовки майбутніх вчителів іноземної мови (1930-ті рр.)

Додаток Н. 1

Програма з методики англійської мови Херсонських ДКЧМ, 1930 р.**І триместр**

1. Місце методики серед інших педагогічних дисциплін. Мета викладання методики.

2. Залежність метода викладання від різних поглядів на мову і від мети викладання: формальних, загальноосвітніх, утилітарних.

Фізіологічний та психологічний бік мови.

3. Історичний нарис метод викладання чужих мов до реформи.

Методи конструктивно-семіотичні, аналітичні, генетичні. Їхні головні представники. Загальні риси граматичних метод.

4. Реформа в Німеччині і її натхненник ВІЕТОР. Фонетична метода в країнах.

Реформа в Англії, Америці, Росії.

5. Натуральна, пряма метода. Її основи. Проблема рідної мови у справах вивчення чужих мов. Зовнішня та внутрішня наочність. Берліц і Гуен. Їхня однобічність. Комбінована метода. Лябораторна метода чужих мов при комплексній системі навчання.

6. Мета навчання чужих мов в єдиній Трудшколі і методи викладання. Погляди на чужі мови в дореволюційній Росії, перший період Революції і тепер.

7. Примірні програми навчання за роками навчання. 1-й рік навчання. Курс пропедевтичний, його особливості. Питання про фонетику в Трудшколі. Особливості англ. мови, що вимагають приділяти особливу увагу в цьому питанні. Вправи, що сприяють набувати звички правильної вимови. Підручники з фонетики. Звукові таблиці. Фонограф. Наочність, як основа навчання на 1-му році. Наочні приладдя. Картини, моделі. Накопичення лексичного матеріалу, пасивне і активне оволодіння. Розмова, як сама мета і як метод. Розговорні вправи. Матеріал для них. Читання, його техніка. Прийоми для набування звичок правильного читання. Умови, яким він повинен задовольняти. Свідоме читання. Методи, щоб розкрити значіння слів. Питання про переклад. Читання в середніх та старших групах. Пояснювальне і курсівне, перевага першого. Домашнє читання. Особливості середнього і старшого концентру. Місце граматики в Трудовій школі. Індуктивна метода викладання. Як проробляти і закріплювати граматичний матеріал. Обсяг матеріалу. Граматичні таблиці, мета їхня. Письмові роботи за роками навчання, мета їхня. Методи, щоб їх переводити. Характер письмових робіт на 1-му році навчання. Різні прийоми, щоб виробити правильні звички в письмі. Письмові роботи, що мають за мету викликати активність учнів. Колективні письмові роботи. Методи, щоб перевести письмові роботи, домашні і класні. Різні способи виправляти письмові роботи.

II триместр.

Частина практична (шкільна практика)

1. Різноманітність класи, що залежить від різної підготовки і здатності учнів до мов. Засоби, що сприяють активізації класи. Індивідуальна і колективна робота. Обов'язкові і факультативні завдання. Хорові відповіді і хорове читання. Їхня мета.

2. Колективна проробка виправлення індивідуальних робіт. Питання про облік роботи. Методи і методи, щоб його переводити. Навчальні приладдя. Роля книги, зошиту, словника.

3. Планування лекцій. Головні моменти. Примірні лекції для першого року навчання:

- а) розговорні, проробка статтів: 1) лексична, 2) граматична;
- б) за таблицями: 1) накопичення нового матеріалу, 2) повторення пройденого.

4. Зразкові лекції різного типу письмових робіт.

5. Розбор підручників, (що існують) для 1-го року навчання з методологічного боку.

III триместр

На 3-му триместрі заняття носять виключно практичний характер і головні риси полягають ось в чому:

1) Обмірковують відвідування лекцій (матеріали нагромаджуються ще з минулих триместрів, коли слухачі ведуть щоденники).

2) Готують і проводять лекції і колективно їх обмірковують.

3) Читання рефератів, усних і письмових на загальні і окремі теми методики викладання чужих мов, для чого передбачається широко користуватися новітньою чужоземною літературою з цієї галузі.

[723]

Додаток Н. 2

Програма з німецької мови Миколаївського лінгвістичного технікуму (1931/32 н.р.)

Програма з німецької мови На I-й курс (1931-32 рік)

Беручи до уваги те, що студенти, які вступають до т-му, не мають належної підготовки та часто-густо рівень їх знань різноманітний, вирішили з метою закріплення у студентів того, що вони придбали, а також правильної вимови, перевести повторення на першому семестрі першої частини Пельцера або підручн. "Deutsch" Гольденштейн, Озолина, Розенберг I част. та II част.

Мета роботи на першому курсі така:

1) навчити студентів правильно читати та розуміти текст, при чому особлива увага звертається на фонетику.

2) Збагатити лексику студентів шляхом практичної розмови.

3) Засвоєння правопису.

4) Навчити студентів користуватися словником.

Підчас проходження курсу особлива увага звертається на морфологію, як найголовний засіб опанування мовою.

Засвоєння матеріалу переводиться за такими темами:

1) Школа та організація шкільного життя.

2) Чотири доби року.

3) Революційні свята.

4) Село. Класова боротьба на селі.

5) Місто як центр індустрії.

6) Промисловість Німеччини.

7) Головні індустріальні центри.

8) Шляхи солучення.

З граматики: 1) фонетика,

2) морфологія та елементи синтакси.

Вправи як усні так і писемні.

Метода комбінована, активна трудова.

Викладач підпис

[724, арк. 57-58]

Програма з німецької мови на другому курсі мовного технікуму в Миколаєві

Викладання німецької мови на II курсі має на меті дати слухачам змогу – поперше: поповнити і закріпити лексичний матеріал, що його слухачі придбали на I курсі;

подруге: дати слухачам змогу планоно придбати певну кулькість нових загально-літературних слів, а також слів з фахової літератури відповідно до ухилу обраного слухачем згідно з профілем технікуму;

потрете: навчити слухачів висловлювати – певною мірою – свої думки німецькою мовою;

почетверте: дати певний обсяг знань з німецької синтакси.

Засобом дійти цюо вважається 1) плановий добір навчального матеріалу, 2) про-робка навчального матеріалу за активно-трудовою методою.

Центральне місце при проходженні курсу займає читання. Матеріал для чтання беремо з книжки И.Р.Кордес – Книга для чтения по немецкому языку, ч.І. Хоча книжка Кордеса не є органічне продовження попередніх підручників, але деякі розділи її, як то розділ V “In der Großstadt” і розділ VI “Wanderungen und Reisen” модна викорис-тати як безпосереднє подовження і поширення тем попереднього року. Нові теми, ба-гату ілюстрацію для яких дає книжка Кордеса можуть бути такі: „Світова війна і її відбиток у закордонній літературі”, „революція”, „клясова боротьба”, „суспільство Німеччини на сьогдяшній день” (з життя робочих, селян, дрібного буржуа, вищих про-шарків суспільства).

Крім книжки Кордеса матеріал для читання беремо з часописів, якто:

“Deutsche Zentral-Zeitung”, “Die Junge Garde”, “Jungsturm”.

Подсобною книжкою служить книжка И.Вейерт и В.Пронн – Рабочая книга по немецкому языку; Шаровольський – німецько укр. словник, чи Несслер – німецько-русский словарь.

З синтакси проходимо:

I. Der einfache Satz.

Das Wesen des Satzes. Die notwendigen Teile des Satzes. Das Subjekt. Das Prädikat. Das Objekt. Das Attribut. Das Adverbiale.

II. Die Satzgruppe.

Die Satzverbindung. Die koordinierenden Konjunktionen. Das Satzgefüge. Die subordinierenden Konjunktionen. Einteilung der Nebensätze. Kürzung der Nebensätze.

III. Die Wortfolge.

Die Wortfolge in den Satzgliedern.

Die ----- im Hauptsatz.

- Die ----- im Nebensatz.
- Die Stellung der Sätze in der Satzgruppe.
- IV. Gebrauch der Nominalformen des Verbs.
- Gebrauch des Infinitivs.
- Gebrauch der Partizipien.
- V. Gebrauch der Zeitformen.
- Gebrauch der Zeitformen.
- Gebrauch der Zeitformen des Judikativs.
- Gebrauch der Zeitformen des Konjunktivs.
- VI. Gebrauch der Hilfsverben der Aussageweise.
- VII. Rektion der Wichtigsten Adjektive u. Verben.

Письмові праці слухачів полягають у перекладах легеньких оповідань, граматичних вправах по курсу, складанні власного словника.

Крім шкільної роботи слухачі II курсу проводять ще і позашкільну роботу.

Позашкільна робота полягає: поперше у відвідуванні слухачами Інтернаціонального клубу, у оботі в гуртках при Інтерклубі, у бесідах з моряками, увлаштуванні лекцій, вистав і т.і.,

Подруге у підтримці зв'язку з інтернаціональними в'язнями через горком Модру.

Викладач Т.Осадча.

[724, арк.61-62]

Програм з нім. мови для III курсу технікуму мов

Мета цього року навчання – оволодіти нім. мовою як усно так і письмово.

Теми для розбору в класі та вдома беруться з газет, журналів та художніх творів сучасних авторів та класиків.

Писемні роботи – перефраз, твір та оповідання.

З граматики – повторення та поглиблення морфології та синтакси з вправами.

Одночасно проводить і фразеологію яка являє собою оволодіння спеціальними зворотами та ідіомами даної мови та правилами їх вживання.

Фразеологія проробляється в зв'язку з текстом, що його проробляють в класі.

Техніка перекладу

Знайомство учнів з користуванням словником.

Для перекладів беруться легкі та короткі, а потім поступової трудности статті, листи по різним галузям та уривки художньої літератури.

З літератури.

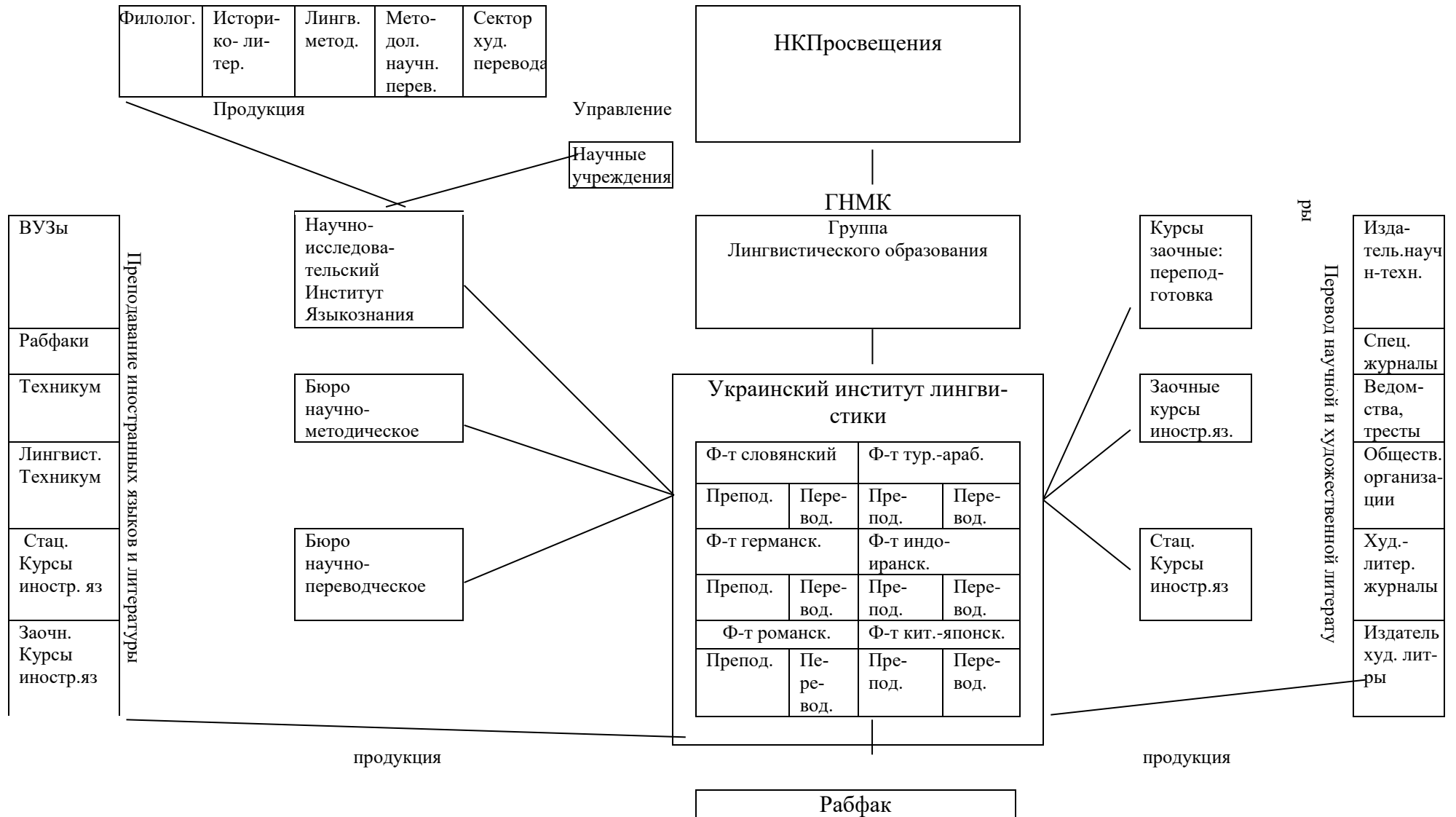
Література вивчалася вже в минулому році й на III курсі починається з Гейне.

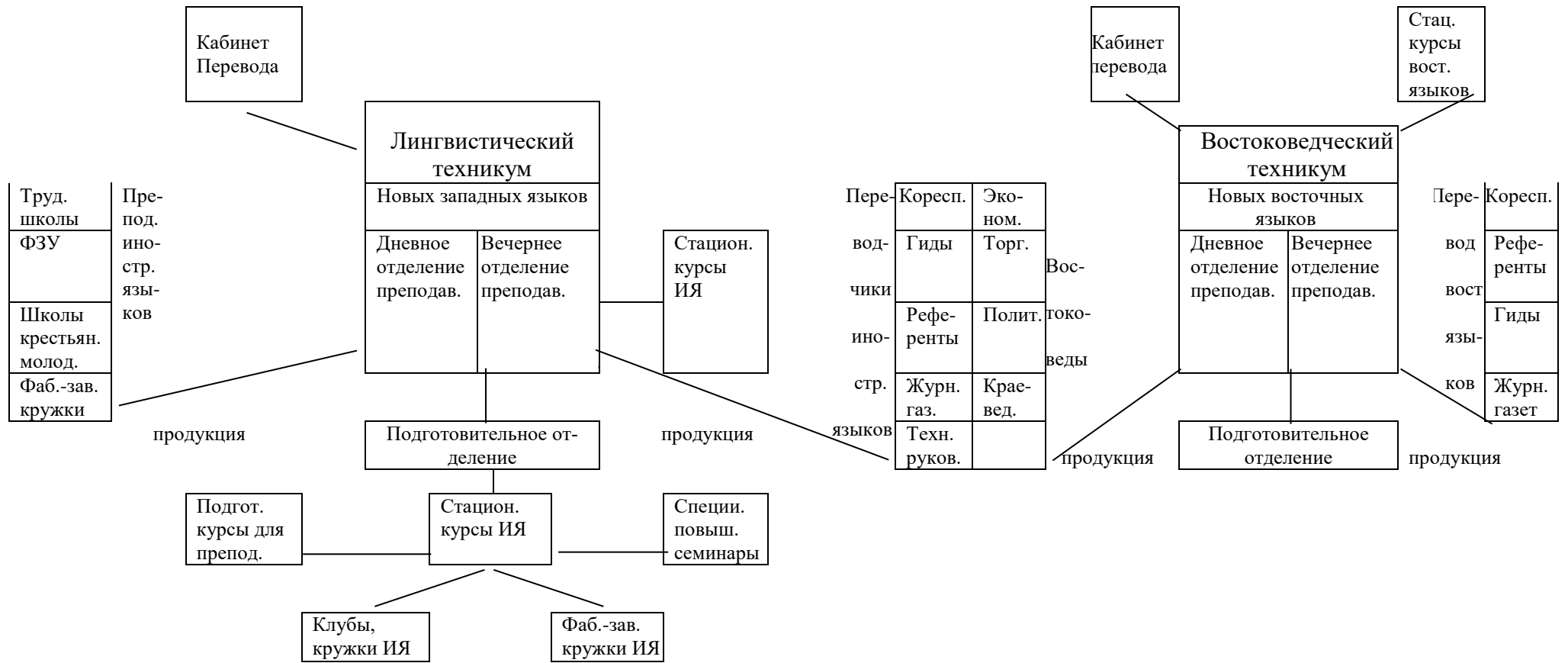
Крім ознайомлення студентів з творами класиків, студентами читатимуться уривки з творів сучасних німецьких авторів.

[724, арк. 63-64]

Додаток П.

Схема системи лінгвістичної освіти УСРР (1930)





1. Основи марксизму-ленінізму (лектор Сияк):
 - а) Нарис діалектичного матеріалізму
 - б) Нарис історичного матеріалізму
 - в) Основи національного питання та національної політики
 - г) Нарис революційного руху світового пролетаріату та колоніальних народів.
2. СРСР у розрізі п'ятирічки (лектор Зеберг):
 - а) Нарис основ індустріалізації
 - б) Нарис основ колективізації
 - в) Нарис основ культурного будівництва.

3. Нарис основ яфетидології (лектор Биховська).
4. Основа методики викладання чужоземних мов у ВИШ'ах (лектор Гавриленко).
5. Проблема міжнародної мови (лектор Гавриленко).
6. Огляд програм та навчальних планів вивчення чужоземних мов у ВИШ'ах (лектори Шаровольський, Мороз).
7. Зв'язок викладання мов з виробництвом (лектор Вітман).
8. Облік праці студентів (лектор Альвайль).

II. Спеціальні (в окремих секціях)

9. Методика викладання мови у ВИШ'ах (лектори Вассер, Меренг, Левенберг).
10. Зразкові лекції за різними методами викладання:
 - а) Прямою (натуральною) методою (лектори Тауберг, Вадам, Джимок)
 - б) За перекладною (граматичною) методою (лектори Ланге, Горіс, Татур)
 - в) За комбінованою методою (лектори Ланге, Картьє, Татур)
 - г) Зразкові лекції статарного читання (лектори Вітман, Лінно)
 - д) Зразкові лекції курсорного читання (лектори Лінно, Пересветов, Джимок)
 - е) Зразкові лекції розмови (лектори Лінно, Левенберг)
 - ж) Зразкові лекції граматики й фразеології (лектори Ланге, Вадам)
11. Нарис сучасної та історичної фонетики й морфології (лектори Мороз, Горіс).
12. Основи словотворення мови (лектори Шаровольський, Мерінг).
13. Нарис нової класифікації граматики та правопису мови (лектори Мороз, Вадам, Мерінг).
14. Критичний огляд підручників з мови (лектори Шаровольський, Мороз).
15. Нарис теорії техніки перекладів з чужоземної мови на українську (лектор Мороз).

(Складено за [719, арк. 7; 720, арк. 18])

Додаток Р. 3

Додаток до заяви дир. УІЛО І. М. Сияка від 17/І -31 р. до відділу кадрів НКО УСРР

Пояснення: 100 груп денних УІЛО

52 групи зах. мовного сектору:

I. 20 груп ф-ту герм. мов, а саме:

8 груп нім.-англ.=	I курс – 2 гр.	III к. – 2 гр.
	II курс – 2 гр.	IV к. – 2 гр.
8 груп англо-нім.=	I курс – 2 гр.	III к. – 2 гр.
	II курс – 2 гр.	IV к. – 2 гр.
4 групи нім.-євр.=	I курс – 1 гр.	III к. – 1 гр.
	II курс – 1 гр.	IV к. – 1 гр.

II. 16 груп ф-ту ром. мов, а саме:

8 груп франко-рум.= I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

8 груп італ.-еспан. = I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

III. 16 груп ф-ту слов. мов, а саме:

8 груп польсько-чеш.= I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

8 груп сербсько-булг. = I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

48 груп східно-мовного сектору

I. 16 груп ф-ту яфето-сем. мов, а саме:

8 груп греко-вірм.= I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

8 груп арабо-сир. = I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

II. 16 груп ф-ту тюрко-іран. мов, а саме:

8 груп тур.-татар.= I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

8 груп персько-фарськ. = I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

III. 16 груп ф-ту індо-палеазійських. мов, а саме:

8 груп урда-бенгальськ.= I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

8 груп японо-китайськ. = I курс – 2 гр.

II курс – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

III к. – 2 гр.

IV к. – 2 гр.

По 2 групи на кожному курсі, враховуючи потребу кадрів викладачів та перекладачів.

49 груп вечірніх УІЛО:

I. 9 груп денного робітфаку, а саме:

По 3 групи на кожному курсі (герм., ром., слов.)

II. 8 груп вечірнього робітфаку

По 2 групи на кожному курсі (герм. та ром.-слов.)

III. 8 груп робітфаку на підприємстві, а саме:

По 2 групи на кожному курсі (герм. та ром.-слов.)

IV. 12 груп Технікуму чуж. мов, а саме:

По 4 групи на кожному році (герм., ром., слов. та східн.)

V. 9 груп 3-х річних Курсів Гідів, а саме:

По 3 групи на кожному курсі (нім, англ, франц.)

VI. 3 групи 1-річних Курсів Гідів, а саме: (нім, англ, франц.)

[716, арк. 100-100 зв.]

Додаток С

**Навчальні плани УІЛО (м.Київ) та робітничих, колгоспних та радгоспних
факультетів при ньому, а також лінгвістичного технікуму**

Додаток С. 1

Навчальний план УІЛО на 1930 р.

Український Ін-т
Лінгвістичної освіти
У м.Київі

Кількість річних годин в 1930 р.
на кожному курсі по 1112 – 3336 год.

Групи пред- метів	Назви предметів	Фак-ти: Герм., Ром., Слов. мов Відд.: нім.англ., англ.-нім., нім.-євр., франц.-рум., пол., чеськ.				Лекції та семінари
		I	II	III	Разом	
		А.Загальні дисципліни				
I.	Військові знання	60	60	30÷30	150÷30	
	Фізкультура	48	48	-÷24	96÷24	
	Гурткові та політгодини	48	48	24÷24	120	
II.	Політекономія та теорія радянського господарства	120	-	-	120	
	Економгеографія Зах. Європи та Америки	24	-	-	24	
	Основи виробництва з технол. матеріал.	96	-	-	96	
	Діял. та історич. матеріалізм	120	120	-	240	
	Основи матеріал. лінгвіст	24	24	-	48	
	Націонал. питання та нац. політика	-	48	48	96	
	Історія кляс. б-би ВКП(б) та КП(б)У	48	24	-	72	
	Історія кляс. б-би на Заході та Ко-мінтерну	96	96	-	192	
Б. Спільні дисципліни						
III.	Основи заг. мовонавства	120	30	-	150	
	Вступ до мовознавства окремих мовних груп	60	-	-	60	
	Готська мова, нар. лат., старо-слов. мови	-	(24)X	-	24	
	Фахова мова	300	300	150 (60)X	750	
	Додаткова мова	150	180	120 (30)X	450	
	Історія фахової мови	-	-	42	42	
	Порівняльна граматики окремих мовних груп					
IV.	Нарис загального літературознавства	-	(24)X	(24)X	48	
	Історія західноєвроп. літертури	-	120	72	192	
	Історія нової німецької літератури	-	-	48	48	
V.	Організація та гігієна розумової праці	-	24	-	24	

	Техніка праці над книжкою	-	-	24XX	24	
	Методика культосвітньої праці та антиреліг. пропаганда	-	-	-	-	
	Техніка культзв'язку з закордоном	-	-	-	-	
В. Спеціальні дисципліни						
	а) Педагогічна секція					
VI.	Педагогіка юнацтва	-	(60)X	-	60	
	Педагогіка	-	(60)X	-	60	
	Дидактика	-	(60)X	-	60	
	Методика викладання фахової мови	-	-	(90)X	90	
	Реферати фаховою мовою	-	-	-	-	
	Реферати додатковою мовою	-	--	-	-	
	б) Перекладацька секція					
VII.	Нарис методології перекладів	-	(24)X	-	24	
	Методика перекладу тех/наук	-	(96)X	-	96	
	Методик перекладу худ. літ.	-	(60)X	-	60	
	Переклади з фахової мови	-	-	(180)X	180	
	Переклади на фахову мову	-	-	(36)X	36	
	Переклади з додаткової мови	-	-	(72)X	72	
	Торгов. кореспонд. у фахові	-	(48)X	-	48	
	Методолог. вступ до вивчення термінології	-	-	--	-	
	Термінолог. семінар	-	-	-	-	
Г. Інші заняття						
VIII.	Практика	-	-	500	500	
	Таборові збори	72	-	-	72	
	Підсумки	-	-	-	-	
Разом		1314	1350	672	3336	

Інспектура мовної освіти з таким розподілом учбового часу згодна

(Зеберг)

[716, арк. 226]

Додаток С. 2

Навчальні плани й програми лінгвістичних технікумів

1. Навчальні плани повинні будуватися на таких засадах:

1. Точно визначений профіль.
2. Визначення відношення теорії до практики.
3. Періодизація навчального курсу за принципом поєднати теорію та практику в суцільний навчально-виховний процес.
4. Відповідна до цього номенклатура теоретичних дисциплін.
5. Розподіл дисциплін в часі (кількість годин та термін походження).

II. Загальний профіль фахівця визначено в постанові Листопадового Пленуму ЦК. Конкретизація залежить від цільового настановлення установи. Лінгвістичний технікум має передусім готувати викладача ЧМов.

Отже основні риси навчальних планів педтехнікумів мусять бути перенесені і на т-ми лінгвістичні, лише з деякими відмінами щодо об'єму деяких розділів.

1. Весь навчальний курс складається з 2-х частин – теоретичної (60 декад) і практичної (40 декад).

2. Навчальний курс, що триває 3 роки, розподіляється на 6 періодів (див. додаток). В основу розбивки на періоди покладено потребу застерегти поєднання теорії та практики зорієнтувавшись на основні господарсько-політичні кампанії та початкові періоди освітніх установ.

3. Вся сума теоретичних знань лінгвістичних т-мів складається з таких основних синтетичних завдань:

- а) опанування основ марксо-ленінізму,
- б) опанування загально-освітнього мінімуму на політехнічній основі,
- в) опанування теорії й практики культурної революції та реконструкції освіти,
- г) опанування чужоземних мов та методики їх викладання.

4. Щоб якнайщільніше пов'язати теорію з практикою деякі дисципліни проходять рівночасно з практикою на виробництві (політехнічною чи фаховою) з розрахунку по 2 г. щодня, себто по 16 год на декаду.

5. За основними синтетичними завданнями години теоретичного навчання розподілено в такий спосіб:

- а) основи марксо-ленінізму - 570 год.
- б) загально – освітній політехнічний мінімум - 620 год.
- в) педагогічний мінімум - 450 год.
- г) фахові лінгвістичні завдання і навички - 1496 год.

6. Фахові лінгвістичні години складаються з таких дисциплін:

- а) основи мовознавства з елементами порівняльного мовознавства – 80 год.
- б) українська мова з елементами історії укрмови – 120 год.
- в) російська мова – 80 год.
- г) есперанто - 60 год.
- д) фахова мова з методикою і технікою перекладання – 826 год.
- е) література (укр., рос. та фахова) - 200 год.
- ж) методика викладання чужоземних мов – 60 год.

Разом – 1496 год.

7. Періодизацію курсу запроектовано з таким настановленням:

- а) сполучити теорію з практикою в єдиний виховний процес,
- б) забезпечити набуття навичок, потрібних для майбутньої професії в процесі безпосередньої роботи за фахом, поєднавши цю роботу з теорією,
- в) дати основні методологічні засади до примінення теорії на практиці та навпаки – від практик до теоретичних узагальнень (див. додаток) .

8. Зміст роботи в окремі періоди такий:

I період – теорія та політехнічна практика на індустр. виробництві.

II період - теорія та політехнічна практика на с.г. виробництві.

III період - теорія та практика на індустр. та с.г. виробництві.

IV період - теорія

V період – практика фахова.

VI період – теорія.

9. Зміст практики такий:

а) політехнічна практика – робота на індустріальному чи с.г. підприємстві – проходиться в 2 періоди:

1. В 1-му періоді – суто виробнича практика (робота біля верстату) та проходження теорії у вечірні години (по 2 год. щодня)

2. В 2-му періоді – та ж сама практика, але сполучена з дослідженням мовних явищ на виробництві, з практичним вивченням термінології та з вправами, пов'язаними з фаховою мовою (проходження теорії відповідно до завдань практики)

б) професійна практика – в учбовому закладі, як викладача ЧМови або перекладача в залежності від фуркації.

III. Проблема програмів підпоядковується загальному напрямку роботи лінгвістичного т-му.

1. Програми дисциплін зводяться до 2-х груп:

а) програми дисциплін, спільних для всіх педагогічних т-мів, відповідно завдань а,б,в (див. II, п.5);

б) програми спеціальні, відповідно до завдання г) (див. II, п.5);

2. Вимоги до програмів такі:

а) марксо-ленінські засади в побудові програму,

б) партизація програму, тобто відбиток генеральної лінії партії та непримиренної боротьби з ухилами від генеральної лінії,

в) зостереження антирелігійних інтернаціональних моментів виховання та питання зміцнення обороноспроможности країни,

г) педагогізація програму, тобто висвітлення всіх педагогічних і методичних проблем, що зв'язано з дисципліною,

д) відповідність програму до найновіших досягнень в науці.

3. Типові програми є основа, на якій утворюється робітні пляни т-ма. Складання робітних плянів проходить за активною участю всього колективу та представників радянської суспільности.

1/VI – 1931 р.

Педгрупа методсектору НКО

[719, арк. 89-90]

Додаток С. 3

НОМЕНКЛАТУРА

Дисциплін лінгвістичного технікуму та розподіл їх за періодом

Дисципліна	Всього годин	Періоди					
		I	II	III	IV	V	VI
Соц.-економічний розділ							
Історія класової боротьби й комінтерну	180	100	80				
Політекономія	60		60				
Економгеографія	72		72				
Теорія радгосподарства та економ.-політ.	60				60		
Діялат	120				90	30	
Основи ленінізму							
Нащитання	36						36

Історія техніки	30			30			
	618						
Заг.-освіт. Розділ							
Основи організації та техніки індустріального виробництва	60	60					
Основи організації та техніки соціаліст. с.г. виробництва	30		30				
Математика	140	40	20	20	60		
Фізика-хемія	130	-	30	32	68		
Біологія							
Військовізація	180	32	24	50	26	-	48
Фізкультура	10	20	12	28	16	-	24
Лінг. Фахов. Розділ							
Українська мова	120	58	42				
Російська мова	80	-	-	-	80		
Укр. та рос. література	100	-	-	-	100		
Фахова з пояснювальним читанням	782	220	170	-	220	192	-
Вступ до мовознавства	48	-	-	-	-	48	
Есперанто	60	-	-	-	60		
Історія західноєвроп. літератури	120	-	-	-	60	60	
Заг. частина підрозділу							
Педагогіка	20	-	20				
Марксівська психологія	90	90					
Спец. пед. розділ							
Дидактика	100				-	-	100
Основи педології	100				-	-	100
КДР та політосвіта	40				-	-	40
Соцгігієна	50						50
Спец. курс історії фахової літератури	124						124
Історія мови	48						48
Методика мови і літератури	72						72
Педагогіка	60						60
Пояснювальне і літературне читання та реферати	148	-	-	-	-	-	-
Перекл. Розділ							
Технічні предмети з перекл. фаху даного технікуму за вказівками методгурпи відповідного господарського об'єднання ВРНГ	524	-	-	-	-	-	-
Технічні переклади	182	-	-	-	-	-	-

[718, арк. 92-93]

Додаток С.4

СХЕМА

Нормального навчального плану 4-х річного вечірнього робітфаку та колгоспфаків УІЛО в Києві

№ семестру	Зміст та характер роботи	Тривалість у декадах	Кількість годин навчання			
			Теоретичн. навч. в установі	Практика	Бригади самост. праці	Разом годин
I	Теоретичне навчання в установі	15	480	-	-	480

II	Георетичне навчання в установі	15	480	-	-	480
III	Георетичне навчання в установі	15	480	-	-	480
IV	Георетичне навчання в установі	15	480	-	-	480
V	Георетичне навчання в установі	15	480	-	-	480
VI	Георетичне навчання в установі	15	480	-	-	480
VII	Георетичне навчання в установі	14	672	-	-	1056
	Політехн. практика на виробництві	1		48	346	
VIII	Георетичне навчання в установі	14	672	-	-	1056
	Політехн. с.-госп. практика	1		48	346	
Разом		120	4284	96	692	3012

[717, арк. 112-113]

Додаток С.5

**Нормальний навчальний план 4-х річних вечірніх
робітничих, колгоспних та радгоспних факультетів при УІЛО в м. Києві**

Дисципліни	Всього годин	В цьому числі			В цьому числі в семестрах									
		За розкладом		Самост. на 7-му та 8-му сем.	I курс		II курс		III курс		IV курс			
		Теор.	Практ.		I	II	III	IV	V	VI	VII		VIII	
											Теор.	Практ.	Теор.	Практ.
Укр. мова та літер.	675	600	-	75	90	90	75	75	60	60	75	-	75	-
Рос. мова та літер.	390	360	-	30	60	60	60	60	30	30	30	-	30	-
Фахові мови (нім., англ., франц.)	375	300	-	75	-	-	30	30	45	45	63	-	87	-
Додаткові мови (англ., нім., есп.)	300	240	-	60	-	-	-	-	60	60	60	-	60	-
Іст. класової боротьби в Рос. та на Укр.	280	280	-	-	90	90	50	50	-	-	-	-	-	-
Основи Радбудів.	90	60	-	30	-	-	-	-	-	-	30	-	30	-
Нацполітика	36	24	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	24	-
Ленінізм	72	48	-	24	-	-	-	-	-	-	48	-	-	-
Політекономія	80	80	-	-	-	-	-	-	40	40	-	-	-	-
Економполітика	90	60	-	30	-	-	-	-	-	-	30	-	30	-
Поточна політика	270	240	-	30	30	30	30	30	30	30	30	-	30	-
Математи-ка	675	600	-	75	90	90	75	75	60	60	75	-	75	-
Фізика	435	360	-	75	-	-	40	40	65	65	75	-	75	-
Хемія	180	120	-	60	-	-	-	-	-	-	60	-	60	-
Природо-	300	300	-	-	30	30	60	60	60	60	-	-	-	-

ЗНАВСТВО														
Географія та краєзнавство	180	180	-	-	60	60	30	30	-	-	-	-	-	-
Економ- географія	120	80	-	40	-	-	-	-	-	-	40	-	40	-
Креслення	60	60	-	-	30	30	-	-	-	-	-	-	-	-
Військ.дисц.	176	176	-	-	-	-	30	30	30	30	28	-	28	-
Фізкультура	84	56	-	28	-	-	-	-	-	-	28	-	28	-
Виробнича практика та с.-гос. за 7 і 8 сем.	144	-	96	48	-	-	-	-	-	-	-	48	-	48
	5012	4224	96	692	480	480	480	480	480	480	672	48	672	48

[717]

Додаток С. 6

СХЕМА**Нормального навчального плану 3-х річного денного робітничого факультету УІЛО м. Києва**

№ семестр	Зміст та характер роботи	Тривалість у декадах	Кількість годин навчання			
			Теоретичн. навч. в установі	Практика	Бригади самост. праці	Разом годин
I	Теоретичне навчання в установі	15	720	-	360	1080
II	Теоретичне навчання в установі	15	720	-	360	1080
III	Теоретичне навчання в установі	15	720	-	360	1080
IV	Теоретичне навчання в установі	15	720	-	360	1080
V	Теоретичне навчання в установі	14	672	-	336	1056
	Політехн. практика індустр.	1		48	-	
VI	Теоретичне навчання в установі	14	672	-	336	1056
	Політехн. с.-госп. практика	1		48	-	
	Разом	90	4224	96	2112	6432

[717, арк. 53-57]

Додаток С. 7

НОРМАЛЬНИЙ**Навчальний план 3-х річного денного робітничого факультету при УІЛО в м. Києві**

Дисципліни	Всього год		В цьому числі			В цьому числі в семестрі							
		Вироб. практ.	За розкл.	Вироб. практ.	Са-мост.	I	II	III	IV	V	Пра к тика	VI	Пра к тика
1.Укрмова та література	900	-	600	-	300	120	120	90	90	90	-	90	-
2.Росмова та література	540	-	350	-	180	80	80	50	50	50	-	50	-

3.Фахові мови: нім., англ., франц.	480	-	300	-	180						-		-
4. Додатко-ві мови: англ.,нім., есп.	360	-	240	-	120	-	-	55	60	60	-	65	-
5. Історія клас. бор. в Росії та на Україні	420	-	280	-	140	95	95	40	50	-	-	-	-
6. Основи Рад. будівництва	90	-	60	-	30	-	-	-	-	30	-	30	-
7. Нац-політика	44	-	24	-	20	-	-	-	-	-	-	24	-
8. Ленінізм	72	-	48	-	24	-	-	-	-	48	-		-
9. Політ-економія	120	-	80	-	40	-	-	40	40	-	-	-	-
10.Економ.політика	90	-	60	-	30	-	-	-	-	30	-	30	-
11.Поточна політика	200	-	120	-	80	30	30	15	15	15	-	15	-
12. Математика	920	-	600	-	320	150	150	75	75	68	-	82	-
13. Фізика	54	--	360	--	180	-	--	90	75	105	-	90	-
14. Хемія	180	-	120	-	60	-	-	30	30	30	-	30	-
15.Природознавство	450	-	300	-	150	80	80	7	70	-	-	-	-
16. Географ. та краєзнавство	270	-	140	-	90	45	45	5	45	-	-	-	-
17. Економ-геогр. РС-ФСР	120	-	80	-	40	-	-	-	-	30	-	50	-
18. Креслення	100	-	60	-	40	30	30	-	-	-	-	-	-
19.Війс. дисципліни	176	-	176	-	-	30	30	30	30	28	-	28	-
20. Фізкультура	264	-	176	-	88	30	30	30	30	28	-	28	-
21. Виробнича практ. пром. та с.-г. на VII та VIII сем.	154	96	-	96		-	-	-	-	-	48	-	48
	6336	96	4224	96	2112	720	720	720	720	672	48	672	48

Заст. Директора УІЛО

(Клименко)

Додаток Т

Навчальні плани лінгвістичних технікумів і УІЛО

Додаток Т. 1

Навчальний план Українського державного вечірнього технікуму сходознавства та східних мов на 1930/31 учбовий рік

Номенклатура дисциплін	Всього год. (разом по 6-ти відділах)	I курс	II курс
А. Дисципліни, однакові для обох секцій (економічної та педагогічно-перекладної) кожного відділу			
1. Політекономія	540	90	-
2. Діалектичний матеріалізм	480	-	80
3. Історія класової боротьби	480	80	-
4. Нацпитання та колон. політика в пост. Конг. К.	180	30	-
5. Економгеографія	360	60	-
6. Економіка вивчаємої країни	480	-	80
7. Географія	120	20	-
8. Політустрій	100 (у всіх, крім тадж. відділу)	20	
9. Історія	480	-	80
10. Турецька мова	600 (для тур. відділу)	300	300
11. Арабський правопис турецької мови	60 (для тур. відділу)	-	60
12. Перська мова	600 (для перського відділу)	300	300
13. Граматика таджикської мови	-	-	-
14. Арабська мова	600 (для арабського відділу)	300	300
15. Китайська мова	600 (для китайського відділу)	300	300
16. Японська мова	600 (для японського відділу)	300	300
17. Каліграфія східної мови	120 (тільки для китайського та японського відділів)	60	-
18. Ідеографічне письмо	-	-	-
19. Таджикиська мова	600 (для таджикського відділу)	300	300
20. Граматика перської мови	-	-	-
21. Розмовний практикум вивчаємої східної мови	360	-	60
22. Французька мова	300 (тільки для турецького відділу)	150	150
23. Англійська мова	1500 (для всіх інших відділів)	150	150
24. Мовознавство	-	-	-
Разом	9160	750	810
Б. Спеціалізація. Економічна секція			
25. Аграрне питання у вивчаємій країні	100 (у всіх, крім тадж. відділу)	-	20
26. Основи господарчого та адміністративного права	240	-	40
27. Загальні основи економічної та торг. Політики	56 (тільки для тадж. відділу)	-	56
28. Загальні основи східної торг. політики	230 (у всіх, крім тадж. відділу)	-	46
29. Товарознавство	340 (у всіх, крім тадж. відділу)	-	68
30. Ринкознавство	-	-	-

31. Економіка та статистика зовнішньої торгівлі	-	-	-
32. Організація і практика експорту-імпорту	-	-	-
33. Економіка промисловості	40 (тільки для тадж. відділу)	-	40
34. Економіка сільського господарства	40 (тільки для тадж. відділу)	-	40
35. Економіка товарозвороту	-	-	-
36. Організація соціалістичного хліборобства	-	-	-
37. Ділова кореспонденція	-	-	-
38. Практикум по фаху	-	-	-
Разом	1046	-	174
Педагогічно-перекладна секція			
39. Літературознавство	360	-	60
40. Педагогіка та сучасні педтечії	240	-	40
41. Методика викладання фахової мови	180	-	30
42. Техніка праці над книжкою	120	-	20
43. Техніка культзв'язку з закордоном	-	-	-
44. Основи марксистської педології	-	-	-
45. Дидактика	-	-	-
46. Література вивчаємої країни	-	-	-
47. Методика художньо-літературних перекладів	-	-	-
48. Методика науково-технічних перекладів	-	-	-
49. Практикум по фаху	-	-	-
Разом	1020		170
Всього годин	11226	750	1154

Директор технікуму Даниленко

[720, арк. 35]

Додаток Т.2

План розподілу теоретичних і практичних годин в УІЛО

	I рік	II рік	III рік	IV рік	Разом
1. Таборові збори	240	-	-	-	240
2. Політичний і інші гуртки	90	90	60	12	252
3. Теоретичне навчання	1350	1590	780	380	4100
4. Виробнича практика	-	-	840	392	1232
5. Підсумки роботи	-	-	-	56	56
Всього	1680	1680	1680	840	5880

[716, арк. 19]

Додаток Т.3

**План розподілу теоретичних і практичних годин
у лінгвістичних технікумах**

Се- м-р	Цілеве настановлення	Термін	Тривалість у дека- дах			К-ть год теор. навч.		
			тео- рії	праці	разом	Теор. навч.	Теор. навч.в час практик	Разом годин
I.	Опанувати принципи економіки й техніку соціалістичного індустріального виробництва шляхами безпосередньої праці студента на цьому виробництві, поєднаної з теоретичним навчанням	1/X-20/II	8	6	14	448	96	544
II.	Опанувати принципи економічного й техніку сільськогосподарського виробництва соціалістичного типу тим же шляхом, що й в I семестрі, та ввести студентів в основні практичні проблеми ком- виховання дітей	1/III – 10/VIII	10	6	16	560	48	608
III.	Опанувати педпроцес політехнічної школи на базі попередніх теоретичних і практичних занять	20/IX- 20/I	1	14	15	56	108	164
IV.	Теоретичне озброєння для роботи наступного семестру	1/II- 30/VI	15	-	15	840	-	840
V.	Опанувати педпроцес за фахом шляхом практичної роботи в освітній установі чи підприємстві	10/VIII- 20/I	5	11	16	280	84	364
VI.	Опанувати теорією, як завершенням цілого курсу в систему	1/II- 20/VI	14	-	14	784	-	784
	Разом		53	37	90	2968	336	3304

[716, арк. 20]

Додаток У

Підготовка кадрів викладачів іноземної мови у II-й п'ятирічці (1933-1937 рр.)

Додаток У.1

**Баланс кадрів з іноземної мови для політехнічної школи
на II п'ятирічку**

Роки	Потреба педагогічних кадрів для шкіл		Приблизний випуск фахівців-філологів	
	II концентру	III концентру	УІЛО	Лінгвістичні техніку- ми
1933	1030	110	40	460
1934	1180	275	115	505
1935	685	425	125	255
1936	525	590	125	475
1937	220	840	160	575
Разом	3640	2240	565	2270

[732, арк. 88]

Додаток У.2

**Рух контингентів по технікумах чужоземних мов за 5-річчя
(за станом на 1 січня 1933 р.)**

Роки		I курс	II курс	III курс	Разом	Випуск	Використано на практиці студентів
1933 р.	Денні	270	515	464	1249	460	230
	Вечірні	360	342	-	702	-	
		630	857	464	1951	460	230
1934 р.	Денні	500	260	505	1265	500	250
	Вечірні	200	350	330	880	325	
		700	610	835	2145	825	250
1935 р.	Денні	600	485	255	1340	250	125
	Вечірні	200	190	320	710	300	
		800	675	575	2050	550	125
1936 р.	Денні	750	585	475	1800	470	240
	Вечірні	250	190	185	625	180	
		1000	775	660	2435	650	240
1937 р.	Денні	850	730	575	2155	570	310
	Вечірні	350	240	185	775	180	
		1150	970	760	2930	750	310

[732, арк. 141]

Додаток Ф

Навчальний план літературно-лінгвістичного факультету університету (1933/34 н.р.)
Підвідділ слов'янських мов і літератур (для зах. і півд. слов.)

	I		II		III		IV		V		Разом	Увага
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
I. Цикл загальноуніверситетських дисциплін												
а) Соц.-економ. дисципліна	60	60	60	60	96	96	48	48	-	-	528	*1) Укр. мова з циклу загальноунівер. дисциплін виведено 2) В ці години зараховано факультативні години другої чужої мови
б) Військові дисципліни	24	72	60	48	56	-	-	-	-	-	260	
в) Мовний цикл	48	48	96	96	48	48	-	-	-	-	384*	
г) Педагог. Цикл	-	-	40	40	48	48	48	48	-	-	272	
Педагогічна практика	-	-	-	-	-	-	150	50	-	-	200	
Разом:	132	180	256	244	248	192	246	146	-	-	1644 = 22,8%	
II. Цикл загальнофакультетських дисциплін												
1. Всесвітня історія	144	96	-	-	-	-	-	-	-	-	240	
2. Історія Росії й народів СРСР	144	96	-	-	-	-	-	-	-	-	240	
3. Історія України	-	-	96	144	48	-	-	-	-	-	288	
4. Українська мова	156	108	-	-	-	-	-	-	-	-	264	
5. Російська мова	-	96	108	-	-	-	-	-	-	-	204	
6. Латинська мова	48	60	-	-	-	-	-	-	-	-	108	
7. Грецька мова	-	-	48	60	-	-	-	-	-	-	108	
8. Загальне мовознавство	96	84	-	-	-	-	-	-	-	-	180	
9. Російська література і літ-ра народів СРСР	-	-	-	-	82	144	36	-	-	-	262	
10. Укр. література і літ-ра народів УСРС	-	-	-	-	96	144	48	-	-	-	288	
11. Історія мистецтва	-	-	104	96	-	-	-	-	-	-	200	
12. Теорія літератури	-	-	-	-	-	-	90	90	-	-	180	
Разом:	588	540	356	300	226	288	174	90	-	-	2562 35,6%	
III. Спільні дисципліни для слов. п/відділу												
13. Всесвітня література	-	-	-	-	108	144	-	-	-	-	252	* Для фаху зах. слов. мови – півд. слов.; для фаху півд. слов. мови – зах. слов.
14. Стара-болг. мова	-	-	48	48	-	-	-	-	-	-	96	
15. Вступ до слов. мовознавства	-	-	60	68	-	-	-	-	-	-	128	
16. Литовська мова	-	-	-	60	-	-	-	-	-	-	60	
17. Семінар з теорії мовознавства	-	-	-	-	-	-	96	-	-	-	96	
18. Палеографія	-	-	-	-	-	-	36	-	-	-	36	
19. Історія слов. народів	-	-	-	-	96	48	-	-	-	-	144	
20. Іст. слов. літератури	-	-	-	-	-	-	96	140	-	-	236	
21. Одна з слов. мов (не фахова*)	-	-	-	-	-	-	-	-	96	96	192	
Разом:	-	-	108	176	204	192	228	140	96	96	1240	
IV. Фах одної з слов. мов і літератур*												
22. Фахова мова	-	-	-	-	42	48	72	96	96	-	354	* Фах: 1) польської мови і літератури
23. Спецкурси фахової літератури	-	-	-	-	-	-	-	-	144	132	276	

24. Фахові семінари	-	-	-	-	-	-	-	-	36	144	180	тури;
25. Фахова практика	-	-	-	-	-	-	-	200	300	-	500	2) чеської
26. Дипломна праця	-	-	-	-	-	-	-	-	-	300	300	мови і літера-
27. Факультативні курси	-	-	-	-	-	-	-	48	48	48	144	тури;
Разом:	-	-	-	-	42	48	72	344	624	624	1754	3) болгар- ської мови і літер-ри; 4) сербської мови й літе- ратури
Всього:	720	720	720	720	720	720	720	720	720	720	7200	

Відділ романо-германський

	I		II		III		IV		V		Разом	Увага
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
I. Цикл загальноуніверситетських дисциплін												
а) Соц.-економ. дисципліни	60	60	60	60	96	96	48	48	-	-	528	*Для фаху роман. мови – нім. або англ. Для фаху нім. чи англ. мови – франц.
б) Військові дисципліни	24	72	60	48	56	-	-	-	-	-	260	
в) Мовний цикл (своя мова)	48	48	48	48	-	-	-	-	-	-	384	
Інша чужа мова*	-	-	48	48	48	48	-	-	-	-		
г) Педагог. цикл	-	-	40	40	48	48	48	48	-	-	272	
Педагогічна практика	-	-	-	-	-	-	150	50	-	-	200	
Разом:	132	180	256	244	248	192	246	146	-	-	1644 22,8%	
II. Цикл загальнофакультетських дисциплін												
1. Всесвітня історія	144	96	-	-	-	-	-	-	-	-	240	
2. Історія Росії й народів СРСР	144	96	-	-	-	-	-	-	-	-	240	
3. Історія України	-	-	96	144	48	-	-	-	-	-	288	
4. Українська мова	156	108	-	-	-	-	-	-	-	-	264	
5. Російська мова	-	96	108	-	-	-	-	-	-	-	204	
6. Латинська мова	48	60	-	-	-	-	-	-	-	-	108	
7. Грецька мова	-	-	48	60	-	-	-	-	-	-	108	
8. Загальне мовознавство	96	84	-	-	-	-	-	-	-	-	180	
9. Російська література і літ-ра народів СРСР	-	-	-	-	82	144	36	-	-	-	262	
10. Укр. література і літ-ра народів УСРС	-	-	-	-	96	144	48	-	-	-	288	
11. Історія мистецтва	-	-	104	96	-	-	-	-	-	-	200	
12. Теорія літератури	-	-	-	-	-	-	90	90	-	-	180	
Разом:	588	540	356	300	226	288	174	90	-	-	2562 35,6%	
III. Спільні дисципліни романо-германського відділу												
13. Всесвітня література	-	-	-	-	108	144	96	-	-	-	348	
14. Історія ідейно-політ. течій	-	-	48	96	-	-	-	-	-	-	144	
15. Латинська мова і серед- ньовічна латина	-	-	60	80	46	-	-	-	-	-	188	
16. Історія театру і драм.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	100	
17. Семінар з теорії мовознав- ства	-	-	-	-	-	-	96	-	-	-	96	
Разом:	-	-	108	176	156	144	192	-	-	100	876	
A. IV. Фах французької мови й літератури												
18. Вступ до романськ. мово- знавства	-	-	-	-	42	48	-	-	-	-	96	

[illegible]

Додаток Х

**Розвиток мережі вищих навчальних закладів Міністерства освіти УРСР
(за спеціальністю "Іноземна мова")**

Додаток Х.1

**Вищі навчальні заклади України, що готували іншомовних філологів
(1945/46 н.р.)**

Назва навчального закладу, факультет	Відділення	Навчається на курсах					Всього	Фактичний випуск з 1/IX 1944 по 1/IX1945	Очікуваний випуск 1946 р.
		I	II	III	IV	V			
Університети									
Київський, факультет західних мов	англійське	71	68	50	-	39	228	-	39
	німецьке	32	33	29	-	17	111	42	17
	французьке	17	21	12	-	14	64	-	14
Харківський, філологічний факультет	класичних мов	35	21	10	-	-	66	-	-
Дніпропетровський, факультет західно-європейських мов	англійське	126	129	79	50	-	384	41	50
	німецьке								
	французьке								
Чернівецький, факультет іноземних мов	англійське	45	24	12	12	-	93	-	10
	німецьке	30	-	-	-	-	30	-	-
	французьке	26	-	-	-	-	26	4	-
Львівський, філологічний факультет факультет західно-європейських мов	слов'янське	32	19	3	2	-	56	1	2
	класичне	26	6	-	3	-	35	4	3
	англійське	35	37	5	2	-	79	1	2
	німецьке	26	16	4	4	-	50	6	4
	французьке	23	10	5	4	-	42	2	4
Всього	англійське	277	258	146	64	39	784	84	101
	німецьке	88	49	33	4	17	191	6	21
	французьке	66	31	17	4	14	132	6	18
	класичне	61	27	10	3	-	101	4	3
	слов'янське	32	19	3	2	-	56	1	2
Педінститути (педагогічні відділення)									
Харківський педінститут іноземних мов	англійської мови	85	88	87	34	-	294	28	34
	німецької мови	53	62	54	20	-	189	20	20
	французької мови	30	16	24	17	-	87	-	17
Одеський педінститут іноземних мов	англійської мови	110	81	31	16	-	238	-	16
	німецької мови	41	33	41	18	-	13	-	18
	французької мови	51	25	14	8	-	98	-	8
Всього	англійська мова	195	169	118	50	-	532	28	50
	німецька мова	94	95	95	38	-	202	20	38

	французька мова	81	41	38	25		185	-	25
Учительські інститути									
Харківський учительський інститут іноземних мов	Англійське	24	29	33	-	-	86	-	33
	Німецьке	15	42	38	-	-	95	-	38
	Французьке	-	12	13	-	-	25	-	13
	Всього	39	83	84	-	-	206	-	84

[744, арк. 1-3]

Додаток Х.2
П'ятирічний план розвитку на 1946-1950 рр.

		Педагогічні інститути			Відділення учительських інститутів при педінститутах
		Одеський іноземних мов	Харківський іноземних мов	Дніпропетровський іноземних мов	Харківський іноземних мов
1945 г.	Число студентів на 1/VII	267	574	-	167
	План прийому	202	225	-	39
	Випуск	42	98	-	-
1946 г.	Перехідний контингент на 1/VII	427	701	-	206
	План прийому	200	200	-	-
	Випуск	86	207	-	167
1947 г.	Перехідний контингент на 1/VII	541	694	-	39
	План прийому	200	200	-	-
	Випуск	139	269	-	39
1948 г.	Перехідний контингент на 1/VII	602	625	-	-
	План прийому	200	200	-	-
	Випуск	200	225	-	-
1949 г.	Перехідний контингент на 1/VII	600	600	-	-
	План прийому	200	200	150	-
	Випуск	200	200	-	-
1950 г.	Перехідний контингент на 1/VII	600	600	150	-
	План прийому	200	200	150	-
	Випуск	200	200	-	-
	Випуск за 5 років	669	999	-	206
	Випуск за планом УВШ при Раді Міністрів	640	970	-	-

	УРСР				
--	------	--	--	--	--

(Складено за [746])

Додаток Х.3

Розвиток заочних відділень при педагогічних інститутах

		Вінницький		Вороши- ловград- ський		Київський			Ніжин- ський		Сталін- ський		Одеський іноземних мов			Харківський іноземних мов		
		Факуль- тет ІМ		Факуль- тет ІМ		Факультет іноз. мов			Факуль- тет ІМ		Факуль- тет ІМ		Факульте- ти			Факультети		
		Фр.	Англ.	Нім.	Англ.	Нім.	Фр.	Англ.	Фр.	Англ.	Нім.	Фр.	Англ.	Фр.	Нім.	Нім.	Фр.	Англ.
945 р.	Число студен- тів на 1/VII	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	114	22	78	204	43	320
	План прийому	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	30	33	70	30	100
	Випуск	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
946 р.	Перехідн. континг. на 1/VII	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	154	52	111	274	73	420
	План прийому	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	75	75	50	75	50	75
	Випуск	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	7	7	10	8	24
947 р.	Перехідн. континг. на 1/VII	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	225	93	154	339	115	471
	План прийому	-	-	-	-	25	25	25	-	-	-	-	75	75	50	75	50	75
	Випуск	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	3	12	25	13	51
948 р.	Перехідн. континг. на 1/VII	-	-	-	-	25	25	25	-	-	-	-	282	265	192	389	152	495
	План прийому	2 0	20	-	-	25	25	25	2 0	20	20	20	75	75	50	75	50	75
	Випуск	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	10	20	48	9	57
949 р.	Перехідн. континг. на 1/VII	20	20	-	-	50	50	50	20	20	20	20	335	330	222	416	193	513
	План прийому	20	20	20	20	25	25	25	20	20	20	20	75	75	50	75	50	75
	Випуск	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	70	30	39	121	13	188
950 р.	Перехідн. континг. на 1/VII	40	40	20	20	75	75	75	40	40	40	40	340	375	233	370	230	400
	План прийому	20	20	20	20	25	25	25	20	20	20	20	75	50	50	75	50	75
	Випуск	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	30	33	70	30	100

Перехідн. кон- тинг. на 1/VII 1951р.	60	60	40	40	100	100	100	60	60	60	60	375	395	250	375	250	375
Випуск за 5 років	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	154	80	111	274	73	420

Додаток Х.4

**План підготовки вчителів для 5-10 класів
семирічних і середніх шкіл Міністерства освіти УРСР на 1949-1955 рр.**

[64 5, арк. 3- 4]од	Дополнительная потребность (в тыс.)	Будет подготовлено учителей	В том числе			Разница между потребно- стью и ее по- крытием
			педвузами	Уч. заведе- ни-ями дру- гих систем	курсами	
1949	2,8	0,4	0,2	0,2	-	2,4
1950	6,9 (с учетом разницы между пот- ребностью и ее по- крытием в 1949 г.)	0,4	0,4	-	-	6,5
1951	8,9 (с учетом разницы 1950 г.)	1,2	1,2	-	-	7,7
1952	9,2 (с учетом ра- зницы 1951 г.)	1,8	1,8	-	-	7,4
1953	8,4 (с учетом разницы 1952 г.)	1,9	1,9	-	-	6,5
1954	6,3 (с учетом разницы 1953 г.)	1,9	1,9	-	-	4,4
1955	3,1 (с учетом разницы 1954 г.)	1,9	1,9	-	-	1,2

[645, арк. 3-4]

Додаток Х.5

**Мережа вищих навчальних закладів з планом прийому студентів
по спеціальності "Іноземна мова" на 1949-1955 рр.**

Тип і назва навча- льного закладу	Прийом 1949 р.					Прийом 1950-1955 рр.				
	Англ. мова	Франц . мова	Нім. мова	Ісп. мова	Всього	Англ. мова	Франц . мова	Нім. мова	Ісп. мова	Всього
Педагогічні інститути										
1. Дніпропетров- ський іноземних мов	135	60	-	-	195	135	60	-	-	195
2. Київський	60	45	-	-	105	60	45	-	-	105
3. Київський іно- земних мов	105	60	-	90	255	105	60	-	90	255
4. Одеський іно- земних мов	135	75	30	-	240	135	75	30	-	240
5. Харківський іноземних мов	135	90	30	-	255	135	90	30	-	255
Разом	570	330	60	90	1050	570	330	60	90	1050

Учительські інститути іноземних мов										
1. Білоцерківський	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
2. Житомирський	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
Разом	120	120	-	-	240	120	120	-	-	240
Учительські інститути/ факультети/відділи іноземних мов при педагогічних інститутах										
1. Вінницький	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
2. Ворошилов-градський	60	-	-	-	60	60	-	-	-	60
4. Запорізький	-	-	-	-	-	-	-	60	-	60
5. Кіровоградський	60	-	-	-	60	60	-	-	-	60
6. Криворізький	-	-	-	-	-	60	-	-	-	60
7. Львівський	-	60	-	-	60	-	60	-	-	60
8. Миколаївський	-	-	-	-	-	-	60	-	-	60
9. Ніжинський	60	-	30	-	90	60	30	30	-	120
10.Полтавський	-	-	-	-	-	-	30	-	-	30
11. Сталінський	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
12. Херсонський	-	-	-	-	-	50	-	-	-	50
13. Черкаський	-	-	-	-	-	-	-	60	-	60
Разом	300	180	30	-	510	410	300	150	-	860
Всього	990	630	90	90	1800	1100	750	210	90	2150

[752, арк.26-28]

Додаток Х.6

**Список высших учебных заведений по подготовке специалистов по
инострannому языку на начало 1950/51 уч.г.**

Область	Город, адрес	Наименование учебного заведения	Факультеты (отделения и специальности)	Число учащихся по курсам					Всего уч-ся	Выпуск	
				I	II	III	IV	V		с 1.01.50г. по 1.01.51г.	с 1.01.51г. по 1.01.52г.
Винницкая	ул. Го-голя, 12	Винницкий педин-т	Иностр. языков	91	133				224	-	-
			в т.ч. англ. яз.	46	67	-	-		113	-	-
			франц. яз.	45	66	-	-		111	-	-
Днепропетровская	ул. Мос-товая, 3	Днепропетровский иностранных языков	Иностр. языков	195	192	163	-		550	-	-
			в т.ч. англ. яз.	135	135	112	-		382	-	-
			франц. яз.	60	57	51	-		168	-	-
г.Киев	б-р Шев-ченко 22/24	Киевский педин-т	Иностр. языков	108	118	83	118		427	123	118
			в т.ч. англ. яз.	61	71	54	53		239	73	53
			франц. яз.	47	47	29	39		162	23	39
			нем. язык	-	-	-	26		26	27	26
	ул. Красно-армей-ская, 73	Киевский пед-т иностр. языков	Иностр. языков	265	268	219	-		752	-	-
			в т.ч. англ. яз.	110	109	118	-		337	-	-
			франц. яз.	64	66	51	-		181	-	-
			испанск. яз.	91	93	50	-		234	-	-

Одесская	ул.Пас- тера, 42	Одесский педин-т иностран- ных яз.	Иностр. языков	263	271	176	130	-	840	143	130
			в т.ч. англ. яз.	147	159	90	70	-	466	85	70
			франц. яз.	78	70	53	34		235	32	34
			нем. яз.	38	42	33	26		139	26	26
Харьков- ская	просп. Стали- на, 18	Харків- ський пед- ін-т іноз. мов	Іноземних мов	262	254	220	219		955	163	219
			у т.ч. англ. мова	142	136	132	107		517	81	107
			франц. мова	90	89	62	66		307	38	66
			німецька мова	30	29	26	46		131	44	46
Чернігів- ська	Ніжин, вул. Кому- нальна,2	Ніжин ський пед- ін-т	Іноземних мов (англ. мова)	90	119	-	-		209	-	-
Учительські інститути (самостійні)											
Жито- мирська	вул. Ману- їльсько- го, 12	Житомир- ський уч. ін-т іноз. мов	Іноземні мови	167	148				315	-	-
			у т.ч. англ. мова	62	61				213	-	-
			франц. мова	60	58				118	-	-
			німецька мова	45	29				74	-	-
Київська	Біла Церква, Вул.Бер дичів- ська, 48	Білоцер- ківський учит. ін-т іноз. мов	Іноземні мови	171	133				304	-	-
			у т.ч. англ. мова	62	48				110	-	-
			франц. мова	62	43				105	-	-
			німецька мова	47	42				89	-	-
Учительські інститути (відділи)											
Вороши- ловград- ська	вул. Ново- світлов- ська, 1	Вороши- ловград- ський учит. ін-т	Іноземні мови	120	141				261	-	1441
			у т.ч. англ. мова	60	78				138	-	78
			франц. мова	60	63				123	-	63
Кірово- градська	вул. Шевче- нка,1	Кірово- градський учит. ін-т	Іноземні мови (англ. мова)	76	60				136	-	60
Львівська	вул. Інсти- тутсь- ка,15	Львівський учит. ін-т	Іноземні мови	126	138				264	109	138
			у т.ч. англ. мова	66	38				104	109	38
			франц. мова	60	48				108	-	48
Сталін- ська	Склад- ская, 18	Сталін- ський учит. ін-т	Іноземні мови	118	113				231	-	113
			у т.ч. англ. мова	60	59				119	-	59
			франц. мова	58	54				112	-	54

Список вечерних отделов

Область	Город, адрес	Наимено-вание учебного заведения	Факультеты (отделения и специальнос-ти)	Число учащихся по кур-сам					Всего уч-ся	Выпуск	
				I	II	III	IV	V		с 1.01.50 г. по 1.01.51 г.	с 1.01.51 г. по 1.01.52 г.
г.Киев	б-р Шевче-нко 22/24	Киевский педин-т	Иностр. язык (англ. яз.)	-	-	-	31	15	46	15	-

(Складено за [756, арк. 8-18])

Додаток Х.7
Відомості про виконання 5-ої п'ятирічки 1951-1955 р.р.

Показники	Прийом (показаний разом з другорічниками)					
	1950 р. всього	1951 р. всього	1952 р. всього	1953 р. всього	1954 р. всього	1955 р. всього
Педінститути, навчання з відривом від виробництва						
Спеціальність 2103 Іноземні мови:	1361	1180	1142	1251	919	616
Англійська	781	681	655	670	433	189
Французька	402	325	317	318	215	95
Німецька	87	129	122	217	271	332
Іспанська	91	45	48	46	-	-
Учительські інститути	778	830	835	120	-	-
Англійська	386	513	533	60	-	-
Французька	300	255	240	60	-	-
Німецька	92	62	62	-	-	-
Випуск						
	1950 р. всього	1951 р. всього	1952 р. всього	1953 р. всього	1954 р. всього	1955 р. всього
Педінститути, навчання з відривом від виробництва						
Спеціальність 2103 Іноземні мови:	464	483	818	1228	1232	1269
Англійська	258	243	485	727	712	755
Французька	103	140	230	346	440	360
Німецька	103	100	57	77	80	154
Іспанська	-	-	46	78	-	-
Учительські інститути	-	387	664	724	524	117
Англійська	-	230	346	395	341	63
Французька	-	157	249	251	183	54
Німецька	-	-	69	78	-	-

[759, арк. 3-4]

Додаток Ц

ПЛАН

Друку видавництвом "Радянська школа" підручників та посібників для середньої і вищої школи на 1949-1951 рр.

Назва підручників	Тираж (в тис.)
3-й клас	
1. Цветкова „Англійська мова”	40
2. Федотова і Маркова „Французька мова”	10
3. Монігетті і інш. „Німецька мова”	80
4-й клас	
4. Годліннік і Кузнець „Англійська мова”	47
5. Федотова і Маркова „Французька мова”	20
6. Монігетті і інш. „Німецька мова”	70
5-й клас	
7. Годліннік і Кузнець „Англійська мова” (І рік навчання)	90
8. Годліннік і Кузнець „Англійська мова” (3 рік навчання)	23
9. Тарасова і Городецька „Французька мова” (І рік навчання)	45
10. Петренко „Німецька мова” (І рік навчання)	300
11. Монігетті „Німецька мова” (3 рік навчання)	43
6-й клас	
12. Годліннік і Кузнець „Англійська мова” (2 рік)	45
13. Годліннік і Кузнець „Англійська мова” (4-й рік навчання)	30
14. Бахарева „Французька мова” (2-й рік навчання)	30
15. Теннова і Маркова „Французька мова” (4-й рік навчання)	8
16. Петренко „Німецька мова” (2-й рік навчання)	290
17. Монігетті „Німецька мова” (4-й рік навчання)	5
7-й клас	
18. Бергман і Изволенська „Німецька мова”	123
8-й клас	
19. Різель і Кестнер „Німецька мова” (8-9 кл.)	65
9-й клас	
20. Ланда і Лебединська „Англійська мова”	6
21. Грабар-Пассек „Граматика німецької мови” (9-10 кл.)	30
10-й клас	
22. Погоділов і Рахманов „Німецька мова”	22
II. Бібліотека учня іноземними мовами (для середніх шкіл)	
Англійською мовою:	
1. Д.Лондон „Біле ікло”	10
2. Марк Твен „Том Сойер”	10
3. Ч.Діккенс „Давід Копперфільд”	10
4. Дефо „Робінзон Крузо”	10
5. Свіфт „Подорожі Гулівера”	10
Французькою мовою:	

6. Альфонс Доде „Тартарен із Тараскона”	5
7. Жюльн Верн „Навколо світу”	5
8. Ромен Роллан „Жан Кристоф”	5
9. Бахарева „Казки негрів Африки”	5
10. Обробка Соболева „П’єр і Ніка”	5
Німецькою мовою:	
11. Гете „Вибрані вірші”	10
12. Міллер „Вільгельм Тель”	10
13. Гауф „Три казки”	10
14. Чапліна „Збірник оповідань сучасних письменників”	10
15. Монігетті „Збірник оповідань”	10
III. Словники шкільні (за планом 1950, 1951 р.р.)	
1. Німецько-український на 25 тис. слів	25
2. Англійсько-український на 25 тис. слів	20
3. Французько-український на 25 тис. слів	10
4. Іспано-український на 25 тис. слів	5
5. Українсько-німецький на 25 тис. слів	15
6. Українсько-англійський на 25 тис. слів	20
7. Українсько-французький на 25 тис. слів	10
8. Українсько-іспанський на 25 тис. слів	5
IV. Наочні посібники (для семирічних і середніх шкіл) Видати за планом 1950 року	
1. Граматичні та фонетичні таблиці з англійської мови	20 таблиць
2. Граматичні та фонетичні таблиці з німецької мови	20 таблиць
3. Граматичні та фонетичні таблиці з французької мови	20 таблиць
4. Тематичні картини для розвитку навичок усної мови з іноз-х мов	20 картин
5. Предметне лото на 300-400 назв трьома мовам	3
V. Методична література для вчителів (за планом 1949-50 р.)	
1. Методика викладання англійської мови	5
2. Методика викладання німецької мови	5
3. Методика викладання французької мови	5
4. Методика викладання іноземних мов у III-IV кл.	5
5. Збірник з досвіду викладання іноземних мов у III-IV кл.	10
6. Збірник з досвіду викладання іноземних мов у V-X кл.	10
7. Збірник граматичних вправ та диктантів з англійської мови	5
8. Збірник граматичних вправ та диктантів з німецької мови	5
9. Збірник граматичних вправ та диктантів з французької мови	5
10. Словник-мінімум трьома іноземними мовами	10
VI. Підручники для вузів (за планом 1949, 1950, 1951 рр.)	
1. Ганшина, Граматика англійської мови	5
2. Рахманов і Погоділов, Німецька мова	15
3. Підручник англійської мови	20
4. Вправи з англійської лексикології	5
5. Українсько-англійський словник	15
6. Французько-український словник	8
7. Англійсько-український словник	15
8. Українсько-німецький словник	15

9. Німецько-український словник	15
10. Українсько-французький словник	8

[645, арк. 149-153]

Додаток III

Навчальні плани педагогічних, учительських інститутів і факультетів іноземних мов (1940-і – 1960-і рр.)

Додаток III.1

Учебный план

Специальности Английский, немецкий и французский язык

Утверждено

Всесоюзным комитетом

По делам высшей школы

29 августа 1942 г.

Государственные педагогические институты

и факультеты иностранных языков

Квалификация специалиста – преподаватель иностранного языка

в средней школе

Срок обучения – 4 года

I. График учебного процесса

II. Сводные данные по бюджету времени (в неделях)

I курс - 52

II курс - 52

III курс – 52

III. План учебного процесса

Название дисциплины	Распределение по семестрам		Часов			Распределение по курсам и семестрам							
	Экзам.	Зач.	Всего	Лекц.	Лаб. и практ.	1с. 19н.	2с. 17н.	3с. 19 н.	4с. 17н.	5с. 19 н.	6с. 13н.	7с. 15 н.	8с. 10н.
1. Основы марксизма-ленинизма	2,4	1,3	218	138	80	4	2	3	3	-	-	-	-
2. Политэкономия	6,8	5,7	139	96	43	-	-	-	-	2	2	3	3
3. Психология	4	3	89	50	39	-	-	2	3	-	-	-	-
4. Педагогика	6	5	83	63	20	-	-	-	-	3	2	-	-
5. История педагогики	4	-	72	60	12	-	-	2	2	-	-	-	-
6. Военная подготовка	2	1	108	-	108	3	3	-	-	-	-	-	-
7. Физическая подготовка	-	1,2,3,4	144	-	144	2	2	2	2	-	-	-	-
8. История страны	1	-	70	70	-	4	-	-	-	-	-	-	-
9. География страны	2	-	51	34	17	-	3	-	-	-	-	-	-
10. Литература страны	8		209			-	-	-	-	3	4	4	4
11. Введение в языкознание	2	-	72	72	-	2	2	-	-	-	-	-	-
12. Теория русского языка	3	2	108	70	38	-	3	3	-	-	-	-	-

13. Латинский язык	6	3,4,5	136	-	136	-	-	2	2	2	2	-	-
14. Методика преподав. ИЯ	7	6	109	70	39	-	-	-	-	2	2	3	-
16. Иностранный язык:			3030	117	2913	21	21	22	24	24	24	26	29
1) практика разговорной речи	1-8	-	1479	-	1470	13	11	12	12	12	12	8	10
4) фонетика	2	4	335	-	335	6	5	2	2	2	2	-	-
3) грамматика	4,8	6	582	-	582	2	3	4	6	4	3	8	8
5) лексикология	-	8	50	40	10	-	-	-	-	-	-	2	2
2) история языка	6	6	77	47	30	-	-	-	-	2	3	-	-
7) общий перевод	-	3,4,5,6,8	255	-	255	-	2	2	2	2	2	3	4
8) военный перевод	-	4,5,6,8	211	-	211	-	-	2	2	2	2	3	3
6) стилистика	-	8	50	30	20	-	-	-	-	-	-	2	2
Всего часов по уч. плану			4644	985	3658	36	36	36	36	36	36	36	36

IV. Факультативные дисциплины	семестры	часы
1. 2-й иностранный язык	4,5,6,7	200
2. Физкультура (как вторая специальность)	1,2,3,4,5,6	360
3. русский язык (практическое изучение грамматики и стилистики)	1,2	72
4. Логика	4	32
5. История искусства	1,2	32
6. Практическое изучение диалектов соответствующего ин. языка (спецкурсы)	5,6,7,8	114
7. Постановка голоса и культура речи	1,2	32
8. Стенография на иностранном языке	3,4,5,6,7,8	250

V. Практика	семестры	недели
1. Практика школьная	6	4
2. Практика школьная	7	4

VI. Перечень дисциплин, выносимых на государственные экзамены

1. Основы марксизма-ленинизма
2. Иностранный язык
3. Методика и педагогика

[825, арк. 8]

Додаток III.2

Навчальний план Харківського учительського інституту іноземних мов (1944/45 н.р.)

Название дисциплины	Экз.	Зач.	Всего часов	лекции	Прак-тикум	Семестры					
						1 19н.	2 17н.	3 19н.	4 13н.	5 15н.	6 10н.
1. Основы марксизма	2,4	1,3	225	130	61	4	2	4	3		

2. Психология	2	-	72	60	12	2	2				
3. Педагогика	4	3	90	70	20	-	-	2	4		
4. Военная подготовка:											
а) военное дело	3	1,2	182		182	4	4	2			
б) военный перевод	6	4	164		164			2	2	4	4
5. История страны	1		76	76		4					
6. История СССР	3	2	72	72			2	2			
7. География страны	1		38	38		2					
8. Всеобщая литература	4,6		186	140	46	2	2	2	2	2	2
9. Основы языкознания	2		38	38		2					
10. Русский язык	3	2	110	70	40		2	4			
11. Украинский язык	2	1	110	60	50	4	2				
12. Методика	5	4	86	56	30	2	2				
13. Иностранный язык:			1929			12	20	18	23	28	30
а) практика	1-6		983		946	6	12	8	11	14	16
б) фонетика	1,4	2,3	208	30	178	4	4	2	2	-	-
в) грамматика	2,6	4	410	11	276	2	4	4	6	6	6
г) лексикология		6	50	30	20	-	-	-	-	2	2
д) история языка	5	6	50	40	10	-	-	-	-	2	2
е) перевод с ин. языка		4,5,6	114		114	-	-	2	2	2	2
ж) перевод с русск.		4,5,6	114		114	-	-	2	2	2	2

[831, арк. 3]

Додаток Ш.3

Навчальний план Харківського педагогічного інституту іноземних мов
(1944/45 н.р.)

Спеціальність – педагог

Название дисциплины	Распределение по семестрам		Часов			Распределение по курсам и семестрам							
	Эк-зам.	Зач.	Всего	Лекц.	Лаб. и практ.	1с. 19н.	2с. 17н.	3с. 19н.	4с. 17н.	5с. 19н.	6с. 13н.	7с. 15н.	8с. 10н.
1. Основы марксизма-ленинизма	2,4	1,3	220	140	80	4	2	4	2	-	-	-	-
2. Политэкономия	6,8	7	134	96	38	-	-	-	-	2	2	2	4
3. Психология	4	-	89	72	17	-	-	2	3	-	-	-	-
4. Педагогика	4	3	102	80	22	-	-	4	2	-	-	-	-
5. История педагогики	6	-	104	80	24	-	-	-	-	4	2	-	-
6. Военная подготовка			467	-	467								
а) военное дело	2	1,3,4			252	5	5	2	2				
б) военный перевод	8	4,6			216				3	2	2	4	4
7. Всеобщая ис-	1	-	114	114	-	6	-	-	-	-	-	-	-

тория													
8. История народов СССР	2,4	-	140	140	-	-	3	2	3	-	-	-	-
9. География страны	2	-	34	27	7	-	2	-	-	-	-	-	
10. Всеобщая литература	2,4	3	334	268	76	2	2	2	2	2	4	4	4
11. Основы языкознания	2	-	72	72	-	2	2	-	-	-	-	-	-
12. Русский язык	3	2	108	70	38	-	3	3	-	-	-	-	-
13. Украинский язык	2	1	110	60	56	4	2	-	-	-	-	-	-
14. Латинск. язык	6	3,4,5	136	-	136	-	-	2	2	2	2	-	-
15. Методика преподав. ин. языка	7	6	124	84	40	-	-	-	-	2	2	4	-
16. Иностранный язык:			2445			19	18	18	14	22	21	24	24
а) практика	1-8	-	1241	-	1241	11	12	12	8	10	10	8	10
б) фонетика	1-6	2,4	318	30	288	6	4	2	2	2	2	-	-
в) грамматика	4,8	6	515	100	415	2	2	4	4	4	2	6	6
г) лексикология		8	50	30	20	-	-	-	-	-	-	2	2
д) история языка	6	5	77	47	30	-	-	-	-	2	3	-	-
е) перевод с ин.яз.	-	5,7,8	262	-	148	-	-	-	2	2	2	2	2
ж) перевод с рус. яз.	-	5,7,8	262	-	148	-	-	-	2	2	2	2	2
з) стилистика	-	8	50	30	20	-	-	-	-	-	-	2	2
17. Украинская литература	4	-	68	68		-	-	-	-	4	--	-	-

[831, арк. 4]

Додаток Ш.4

Навчальний план педагогічного інституту іноземних мов (1946)

Кваліфікація спеціаліста – викладач іноземної мови у середній школі
 Спеціальності: англійська, німецька, французька, іспанська, італійська мови

Назва дисципліни	Розподіл по семестрах			Години			Розподіл по курсах і семестрах							
	Іспити	Залі-ки	Кур-сові	Всього	Лекції	Лабор. і практ.	1с. 19т.	2с. 17 т.	3с. 19 т.	4с. 17т.	5с. 19т.	6с. 13т.	7с. 13 т.	8с. 10 т.
Основи марксизму-ленінізму	2,4	1,3	-	250	168	82	3	4	4	4	-	-	-	-
Політекономія	6		-	96	96	-	-	-	-	-	3	3	-	-
Психологія	4	-	-	72	52	20	-	-	2	2	-	-	-	-

Педагогіка (разом з історією педагогіки)	5	4	-	129	86	43	-	-	2	2	3	-	-	-
Географія країни мови, що вивчається	1	-	-	39	24	14	-	2	-	-	-	-	-	-
Історія країни мови, що вивчається	2	-	-	89	89	-	2	3	-	-	-	-	-	-
Історія літератури:				326										
а) західна література (загальна)	1,2, 4	-	-		144	-	2	2	2	2	-	-	-	-
б) література країни мови, що вивчається	6,8	8	7		96	86	-	-	-	-	2	4	4	4
Вступ до мовознавства	2	-	-	72	72	-	2	2	-	-	-	-	-	-
Сучасна російська мова	3	2	-	72	48	24	-	2	2	-	-	-	-	-
Латинська мова	4	2	-	144	-	144	2	2	2	2	-	-	-	-
Друга іноземна мова	7	4,6	-	260	-	260	-	-	4	4	2	4	2	-
Методика викладання іноземної мови	7	6	6	128	82	46	-	-	-	-	4	2	2	-
Іноземна мова (основна):				2622	190	2432	21	19	18	20	21	21	22	26
Практичний курс:														
а) фонетика	2	-	-	378	-	378	4	4	4	4	2	2	2	-
б) граматика	4	6		369	-	369	4	5	4	4	2	2	-	-
в) лексика (разом з перекладом на іноземну мову)	1,2, 3,4, 5,6, 7,8	-	-	1298	-	1298	13	10	10	10	10	9	8	11
Історія мови	5	4	-	91	50	41	-	-	-	2	3	-	-	-
Теоретичний курс:														
а) фонетика	8	-	-	30	20	10	-	-	-	-	-	-	-	3
б) граматика	8	-	-	118	64	54	-	-	-	-	-	2	4	4
в) лексикологія	7	7	-	52	30	22	-	-	-	-	-	2	2	-
г) стилістика	-	8		46	26	20	-	-	-	-	-	-	2	2
Переклад:														
а) загальний переклад	-	6,8		110	-	110	-	-	-	-	2	2	2	2
б) військовий переклад	8	6		130	-	130	-	-	-	-	2	2	2	4
Всього				4298	1147	3151	32	36	36	36	35	34	30	30

Факультативні дисципліни	Сем.	Го-	Факультативні дисципліни	Сем.	Го-
--------------------------	------	-----	--------------------------	------	-----

		дин			дин
Педагогічний цикл			Практичний цикл		
а) логіка	3,4	60	а) постановка голосу й культура мовлення	1,2	40
б) педагогічна психологія	5,6	60			
в) методика викладання іноземної мови у вищій школі	7,8	40	б) стенографія іноземною мовою	3,4,5,6,7	200
Спецкурси			Мистецтвознавчий цикл		
а) з філології	7,8	50	а) міфологія	1,2	30
б) з сучасної іноземної мови	7,8	50	б) історія мистецтв	3,4	68
в) з діалектографії мови, що вивчається	7,8	50	в) історія театру	5,6	68
г) російська література й західна	6,7	40	г) історія мистецьких учень	7,8	50

Практика	Сем.	Тижні	Дисципліни, що виносяться на державні іспити
1. Практика шкільна	6	4	1. Основи марксизму-ленінізму
2. Практика шкільна	7	4	2. Іноземна мова
			3. Педагогіка й методика

[747, арк. 1]

Додаток Ш. 5

Навчальний план учительського інституту (затверджений 29/IX 1949 р.)

Спеціальності: англійська, французька, німецька мови
Кваліфікація спеціаліста – вчитель іноземної мови V–VII класів
семирічної і середньої школи

Назва дисципліни	Розподіл за семестрами		Кількість годин			Розподіл годин за курсами і семестрами			
	Екзамени	Заліки	Всього годин	Лекції	Практикум	I курс		II курс	
						1 сем. 18 т.	2 сем. 17 т.	3 сем. 17 т.	4 сем. 8 т.
1. Основи марксизму	2	1,3,4	256	152	98	3	3	6	5
2. Психологія	1	-	85	67	18	5	-	-	-
3. Педагогіка	3	3	116	68	48	-	5	2	-
4. Шкільна гігієна	-	1	18	18	-	1	-	-	-
5. Фізичне виховання	-	1,2,3	100	-	100	2	2	2	-
6. Вступ до мовознавства	2	-	70	46	24	2	2	-	-
7. Методика викладання ІМ	3	2	102	68	34	-	3	3	-
8. Іноземна мова			1274	177	1097	21	19	21	27
I. Практичний курс:			1001	-	1001	21	19	12	12
а) фонетика	2	1,3	138	-	138	3	2	2	2
б) граматика	2	1	190	-	190	4	4	2	2
в) лексика (разом з перекладом)	1,2,3,4	-	673	-	673	14	13	8	8
II. Історія мови	4	3	84	50	34	-	-	4	2
III. Теоретичний курс:			189	127	62	-	-	5	13
б) фонетика	4	-	32	22	10	-	-	-	4

в) граматики	3,4	3	107	65	42	-	-	3	7
г) лексикологія	4	3	50	40	10	-	-	2	2
9. Російська література (радянський період)	2		70	70	-	2	2	-	-
10. Українська література	4	-	66	66	-	-	-	2	4
Всього			2151	732	1419	36	36	36	36
Всього екзаменів	18					2	6	4	6
Всього заліків		15				5	2	7	1

Факультативні дисципліни	Сем.	Години	Педагогічна практика	Сем.	Тижні	Дисципліни державних іспитів
1. Географія країни, мова якої вивчається		36	Практика з відривом від навчальних занять	3	1	1. Основи марксизму-ленінізму
2. Історія країни, мова якої вивчається		70	Практика з відривом від навчальних занять	4	4	2. Педагогіка
3. Література країни, мова якої вивчається		100	Всього		5	3. Граматики іноземної мови (теоретична і практична)
5. Постановка голосу й культура мовлення		35				4. Практика мови (переклад, усне мовлення)
4. Латинська мова		140				
6. Розмовна практика		70				
7. Міфологія		34				

[767, арк. 17]

Додаток Ш. 6

Навчальний план педагогічного інституту (1951 р.)

Спеціальності: англійська, французька, німецька, іспанська мови
Кваліфікація спеціаліста – вчитель іноземної мови середньої школи

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах		Години			Розподіл по курсах та семестрах							
	Ек-за-ме-ни	Залі-ки	Всьо-го	Ле-кц.	Лабора-тор. та практ.	1с. 18т	2с. 16 т	3с. 18 т.	4с. 16 т.	5с. 18 т.	6с. 10 т.	7с. 12 т.	8с. 8 т.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Основи марксизму-ленінізму	2,4	1,3	250	160	90	4	4	4	4	-	-	-	-
2. Політична економія	6,8	5,7	140	10	40	-	-	-	-	3	3	-	-
3. Діалектичний і істор. матеріалізм	6,8	7	140	86	54	-	-	-	-	2	2	-	-
4. Психологія	2	2	85	68	17	2	3	-	-	-	-	-	-
5. Педагогіка	4	4	122	70	52	-	-	3	4	-	-	-	-
6. Історія педагогіки	6	6	98	76	22	-	-	-	-	3	4	-	-
7. Шкільна гігієна	5	-	36	18	18	-	-	-	-	2	-	-	-
8. Фізичне виховання	-	1,2,3,4	180	-	180	3	2	2	3	-	-	-	-
9. Історія країни, мова	3	-	68	68	-	-	2	2	-	-	-	-	-

якої вивчається													
10. Література країни, мова якої вивчається	4,8	6	128	128	-	-	-	-	2	2	2	2	2
11. Російська література	1,2	-	104	104	-	4	2	-	-	-	-	-	-
12. Вступ до мовознавства	2	-	84	68	16	2	3	-	-	-	-	-	-
13. Сучасна рос. мова	4	3	86	68	18	-	-	3	2	-	-	-	-
14. Латинська мова	2	2	86	-	86	3	2	-	-	-	-	-	-
15. Друга іноземна мова	7	5,6	122	-	122	-	-	-	-	3	2	4	-
16. Методика викладання мови	7	6	120	60	60	-	-	-	-	3	3	3	-
17. Спецсеминар з педагогіки, психології, методики (за вибором)	-	8	32	-	32	-	-	-	-	-	-	-	4
18. Спецпідготовка	-	4	34	-	34	-	-	1	1	-	-	-	-
19. Іноземна мова (основна)			1776	-	1776	16	16	17	14	15	16	12	16
Практичний курс:													
а) фонетика	6	2,4	264	-	264	4	2	4	2	2	2	-	-
б) граматика	3,6	2,4	312	-	312	4	4	4	3	2	2	-	-
в) лексика	1-8	6	1140	-	1140	8	10	9	9	11	10	10	14
г) переклад	7	6,8	60	-	60	-	-	-	-	-	-	2	2
Теоретичний курс:													
а) фонетика	7	-	36	22	14	-	-	-	-	-	-	3	-
б) граматика	8	7	100	60	40	-	-	-	-	-	4	3	3
в) лексикологія	8	7	48	28	20	-	-	-	-	-	-	2	3
г) історія мови	5	-	86	52	34	-	-	-	2	3	-	-	-
20. Спецкурс			270	162	108	-	-	-	2	3	4	8	6
21. Педпрактика		4	68	-	68	-	-	2	2	-	-	-	-
22. Українська мова	2	-	68	46	22	2	2	-	-	-	-	-	-
23. Українська література	4	-	68	68	-	-	-	2	2	-	-	-	-
24. Курсова робота	5,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Всього годин			4165	1350	2816	36	36	36	36	36	36	36	35
Всього екзаменів	38					2	7	3	6	3	6	5	6
Всього заліків		30				2	5	3	6	3	5	4	2

Примірний перелік факультативних дисциплін	Сем.	Години	Практика	Сем.	Тижні	Державні іспити
1. Спецкурс з філології: а) стилістика б) граматика в) історія мови, що вивчається	7,8 7,8 7,8	40 40 40	Педагогічна практика з відривом від навч. занять на III курсі (1-1,5 міс.) - 216 год	6	6	1. Основи марксизму-ленінізму
2. Спецкурс з сучасної ІМ	7,8	40	Педагогічна практика з відривом від навч. занять на IV курсі (1-1,5 міс.) - 216 год	7	6	2. Педагогіка з методикою спец. предмета
3. Спецкурс з перекладу	7,8	40				3. Іноземна мова (теорія і практика)
4. Логіка	5,6	40				
5. Порівняльна граматика російської і германських мов		40				
6. Порівняльна граматика		60	Всього		12	

мови, що вивчається, і рідної						
7. Географія країни, мова якої вивчається		68				

[767, арк. 21]

Додаток Ш. 7

Навчальний план педагогічного інституту (1954 н.р.)

Затвержено

Міністерством вищої освіти СРСР

8 червня 1954 р.

Кваліфікація спеціаліста – учитель іноземної мови середньої школи

Строк навчання – 4 роки

**Навчальний план
Спеціальності - англійська, німецька, французька мови**

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин				Распределение по курсам и семестрам							
	Екзаменів.	Заліків	Курсових робіт	Всього	Лекц.	Лабор.	Пр. заняття	1с. 18 тижні в.	2с. 17	3с. 18	4с. 15	5с. 18	6с. 11	7с. 11	8с. 9
Основи марксизму-ленінізму	2,4	1,3	-	224	150	-	74	3	3	4	3	-	-	-	-
Політична економія	5,7	6	-	140	100	-	40	-	-	-	3	2	3	3	-
Діалектичний і історичний матеріалізм	6,8	7	-	140	86	-	54	-	-	-	-	-	6	4	4
Психологія	2	-	-	68	68	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-
Педагогіка	4	4	-	119	70	-	49	-	-	3	5	-	-	-	-
Історія педагогіки	6	-	-	72	72	-	-	-	-	-	-	3	2	-	-
Шкільна гігієна	-	6	-	18	18	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Вступ до мовознавства	3	-	-	68	68	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-
Граматика рос. мови	2	-	-	70	40	-	30	2	2	-	-	-	-	-	-
Латинська мова	3	1,2	-	88	-	-	88	2	2	1	-	-	-	-	-
Методика викладання ІМ	6	4	5	92	56	-	36	-	-	-	2	2	2	-	-
Іноземна мова (основний курс)															
фонетика	1,3,5	2,4,6	-	342	-	-	342	6	4	4	2	2	2	-	-
граматика	3,5	2,4,6	-	519	-	-	519	6	6	6	6	4	3	-	-
Лексика	2,4,6,7,8	3,5,7	-	1221	-	-	1221	10	11	9	8	11	10	12	14
переклад	7	8	7	62	-	-	62	-	-	-	-	-	2	2	2
Спец. курси															
фонетика	7	-	-	22	16	-	6	-	-	-	-	-	-	2	-
граматика	8	7	7	80	60	-	20	-	-	-	-	-	-	4	4

лексикологія	5	-	-	54	36	-	18	-	-	-	-	3	-	-	-
історія мови	5	5	6	81	63	-	18	-	-	-	3	2	-	-	-
Література країни, мова якої вивчається	8	-	-	92	92	-	-	-	-	-	-	-	-	4	6
Історія країни, мова якої вивчається	2	-	-	54	54	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-
Спец. підготовка	-	3	-	48	-	-	48	-	-	3	-	-	-	-	-
Фіз. виховання	-	2,4	-	130	-	-	130	2	2	2	2	-	-	-	-
Граматика укр. мови	4	-	-	70	40	-	30	-	-	2	2	-	-	-	-
Всього годин				3874	1049	-	2825	35	35	36	36	32	30	31	30
Курсових проєктів				-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Екзаменів				-	32	-	-	2	5	4	3	5	4	4	4
Заліків				-	24	-	-	2	4	3	5	2	4	3	1

IV. Факультативні дисципліни	семестри	години
Спецкурси з філології:		
а) стилістика	7	40
б) порівняльна грамати́ка романських або германських мов	7	40
Постановка голосу	4	40
Орфоепія	2	30
Географія країни, мова якої вивчається	1	68
Спецкурси з новітньої літератури країни, мова якої вивчається	6,7	140
2-га іноземна мова	6,7	140
Спортивне удосконалення	-	420
Методика учбового кіно	1	30
Спецкурс з перекладу	5,6	40
Спецкурс з сучасної мови	5,6	40

V. Практика	семестри	тижні
Педпрактика з відривом від навчальних занять на III курсі 1,5 міс. (216 год)	6	6
Педпрактика з відривом від навчальних занять на IV курсі 2 міс. (283 год)	7	8
Педпрактика в піонерських таборах на II курсі, 3 тижні (108 год)	4	3

VI. Державні іспити

1. Основи марксизму-ленінізму
2. Педагогіка з методикою викладання інземної мови
3. Іноземна мова (теорія і практика)

Примітка:

1. Практичні заняття з основної мови, а також семінарські заняття з спеціальних мовних дисциплін проводяться по підгрупах.
2. Практичні заняття з шкільної гігієни проводяться в школі по підгрупах кількістю 12 годин на кожен підгрупу, в період педагогічної практики на VI семестрі.
3. Заняття з фізичного виховання проводяться за окремим графіком та розкладом в залежності від фізичної підготовки студентів та кліматичних умов.
4. Заняття з латинської мови проводяться по підгрупах.
5. Години практичних занять, які пов'язані з відвідуванням уроків в школі, розраховуються так само, як і лабораторні роботи, тобто на підгрупи в 12-15 осіб.

З загальної суми годин на практичні заняття по підгрупах проводяться: з педагогіки – 36 годин, з методики викладання ІМ – 34 год

[299, с. 17-18]

Додаток Ш.8
Навчальний план педагогічного інституту (1959 н. р.)

Утверждено

Министерством высшего и среднего специального образования СССР

9 июля 1959 г.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

Специальности - русский язык, литература, иностранный язык

Квалификация специалиста – учитель русского языка, литературы, иностранного языка средней школы

Срок обучения – 5 лет

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин				Розподіл по курсах і семестрах									
	Экза- менів.	Залі- ків	Кур- сових робіт	Всьо- го	Лекц.	Ла- бор.	Практ. зан., семінари	1с. 19 тижн	2с. 18	3с. 19	4с. 18	5с. 18	6с. 17	7с. 18	8 с. 9(6)	9 с. 2 (19)т	10с. 9т.
Історія КПРС	2,4	1,3	-	220	120	-	100	3	4	3	2	-	-	-			
Політична економія	6,8	5,7	-	150	80	-	70	-	-	-	-	2	3	2	2(1)	-	-
Діалектичний і історичний матеріалізм	8,10	7	-	140	70	-	70	-	-	-	-	-	-	3	3	3 (1)	4
Основи атеїзму		10		24	14	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Логіка	8			70	44	-	26	-	-	-	-	-	-	2	2(2)		
Психологія (загальна, дитяча, педагогічна)	2	-	-	84	50	16	28	3	2	-	-	-	-	-			
Педагогіка	4	-	-	120	70	-	50	-	-	3	4	-	-	-			
Історія педагогіки	6	-	-	72	54	-	18	-	-	-	-	2	2	-			
Шкільна гігієна	-	8	-	36	18	-	18	-	-	-	-	-	-	1			
Фізичне виховання		1,2,3,4		140	-	-	140	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Спецпідготовка	-	1	-	48	-	-	48	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Навчальне кіно	-	5	-	36	8	-	28	-	-	-	-	2					
Вступ до мовознавства	1	-	-	72	50	-	22	4	-	-	-	-	-	-			
Російська мова	3,5,6,7	2,2,3,4 4,6,8	-	647	300	-	374	2	8	6	7	6	5	3	2	-	-
Методика викладання російської мови	6	5	-	100	50	-	50	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-

Вступ до літературознавства	1	-	-	60	40	-	20	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Російська література	1,3,4,7,10	9	-	440	336	-	104	3	3	4	2	3	3	2	2 (1)	3(1)	4
Методика викладання російської літератури	7	6	-	70	32	-	38	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-
Зарубіжна література	5,7	1,3,4		230	230	-	-	1	2	2	3	1	2	2	-	-	-
Українська мова	9	7		160	60		100	-	-	-	-	-	-	4	3(4)	4(2)	-
Українська література	10	8		180	180			-	-	-	-	-	-	4	3(1)	5(2)	3
Іноземна мова	2,4,5,6,8,8,10	1,1,3,3,4,5,6,6,7,9		1561	44	-	1517	12	11	12	10	9	9	6	7 (7)	7(6)	7
1. Практика з іноземної мови	2,4,6,8,10	1,3,5,7,9		965			965	5	6	8	6	5	4	4	5 (5)	7 (6)	7
2. Граматика	8	4,6		284			284	2	2	2	2	2	2	2	2(2)		
3. Фонетика	5	1,3		260			260	5	3	2	2	2					
4. Основні відомості з теорії мови	-	6		52	44		8	-	-	-	-	-	3				
Методика викладання іноземної мови	5	4		70	40		30	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-
Спецсеминар з рос. мови, літ-ри або іноземної мови	-	8,10		104			104	-	-	-	-	-	-	-	6	6	4
Спецсеминар з педагогіки або методики		8		32	-	-	32	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-
Педагогічна практика без відриву від навчальних занять		7		538			538	-	4	4	4	6	6	6	-	-	-
Всього годин				5431	1890	16	3525	36	36	36	36	36	36	36	33(16)	28(12)	25
Курсових робіт				-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1		1
Екзаменів				-	35	-	-	3	3	2	4	4	5	4	5	1	4
Заліків				-	43	-	-	6	3	6	6	4	4	5	5	2	2

IV. Факультативні дисципліни	семестри	години
1. Дитяча література	6	30
2. Історія мистецтв	7-8	60
3. Одна з західних або південних слов'янських мов	3-4	60
4. Звукозаписуюча і звуковідтворююча апаратура і методика роботи	5-6	40
5. Переклад з іноземної мови	9-10	60
6. Латинська мова	1-2	60
7. Фотосправа	3-4	40
8. Домоводство	1-8	300
9. Співи і музика	5-8	250
10. Спортивне удосконалення	1-8	420
11. Автосправа	5-6	60
12. Курси, рекомендовані кафедрами		

V. Практика	семестри	тижні
Педагогічна практика без відриву від навчальних занять	2-7	15
Педпрактика в 5-8 класах	8	6
Педпрактика з виховної роботи в школі-інтернаті або піонерських таборих	8	4
Педпрактика в 9-11 класах	9	19
Разом тижнів		44

VI. Державні іспити

1. Історія КПРС
2. Українська мова і література (за окремою програмою)
3. Іноземна мова
4. Педагогіка з методикою викладання української мови і літератури або іноземної мови (за вибором студента)

Примітка:

1. У навчальному плані з кожної дисципліни зазначається загальна к-ть годин з розподілом їх на лекційні, практичні і семінарські. За рішенням кафедр цей розподіл може бути змінений в бік збільшення к-ті годин на практичні і семінарські заняття.

2. Практичні заняття з педагогіки (36 год), психології (18 год), шкільної гігієни (18 год), методики викладання мови (20 год), методики викладання літератури (20 год), методики викладання іноземної мови (20 год) проводяться в школі. Практичні заняття з шкільної гігієни проводяться під час педагогічної практики.

3. Педагогічна практика без відриву проводиться в школах, позашкільних дитячих установах і планується кафедрами педагогіки і психології та спеціальних методик. У 7 семестрі практика може бути проведена з відривом від учбових занять з метою підведення підсумків безвідривної практики.

Години практичних занять, які пов'язані з відвідуванням уроків у школі, раховуються так само, як і лабораторні заняття, тобто на підгурпи в 12-15 чол.

4. Педагогічна практика поєднується в 8 семестрі з вечірнім, а в 9 семестрі з заочним навчанням. Час, визначений на вечірнє і заочне навчання показаний в дужках.

5. Практичні заняття з ІМ, навчального кіно, фізичного виховання, а також семінарські заняття з мови, літ-ри та ІМ проводяться по підгрупах в 12-15 чоловік.

6. Курсові роботи виконуються студентами 4 і 5 курсів у 7 сем. Виконується робота з української мови, у 8 - з укр. літератури або ІМ і в 10 - з педагогіки, або по одній із спеціальних методик (за вибором студента).

7. Заняття з фізичного виховання проводяться за окремим графіком в залежності від фізичної підготовки студентів і кліматичних умов.

8. За час навчання в ін-ті кожний студент повинен прослухати не менше 2 факультативних курсів (за вибором) з обов'язковим складанням заліку по одному з них [798, арк. 20-21].

Додаток Ш.9

Навчальний план педагогічного інституту (1959 н.р.)

Затверджено

Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР

9 липня 1959 р.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Спеціальності - українська мова, література й іноземна мова

Кваліфікація спеціаліста – учитель української мови, літератури і іноземної мови середньої школи

Строк навчання – 5 років

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин				Розподіл по курсах і семестрах									
	Екзаменів.	Заліків	Курсових робіт	Всього	Лекц.	Лаб. бор.	Практ. заняття, семінари	1с. 19 тижнів.	2с. 18	3с. 19	4с. 18	5с. 18	6с. 17	7с. 18	8 с. 9(6)	9 с. 2 (19)	10с. 9т.
Історія КППС	2,4	1,3	-	220	120	-	100	3	4	3	2	-	-	-			
Політична економія	6,8	5,7	-	150	80	-	70	-	-	-	-	2	3	2	2 (1)	-	-
Діалектичний і історичний матеріалізм	8,10	7	-	140	70	-	70	-	-	-	-	-	-	3	3	3 (1)	4
Основи атеїзму		10		24	14	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Логіка	8			70	44	-	26	-	-	-	-	-	-	2	2(2)		
Психологія (загальна, дитяча, педагогічна)	2	-	-	84	50	16	28	3	2	-	-	-	-	-			
Педагогіка	4	-	-	120	70	-	50	-	-	3	4	-	-	-			
Історія педагогіки	6	-	-	72	54	-	18	-	-	-	-	2	2	-			
Шкільна гігієна	-	8	-	36	18	-	18	-	-	-	-	-	-	1			
Фізичне виховання		1,2,3,4		140	-	-	140	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Спецпідготовка	-	1	-	48	-	-	48	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Навчальне кіно	-	5	-	36	8	-	28	-	-	-	-	2					
Вступ до мовознавства	1	-	-	72	50	-	22	4	-	-	-	-	-	-			
Українська мова	3,5,6,7	2,2,3,4, 4,6,8	-	647	300	-	374	2	8	6	7	6	5	3	2	-	-
Методика викладання української мови	6	5	-	100	50	-	50	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-

Вступ до літературознавства	1	-	-	60	40	-	20	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Українська література	,3,4,7,10	9	-	440	336	-	104	3	3	4	2	3	3	2	2 (1)	3 (1)	4
Методика викладання української літер-ри	7	6	-	70	32	-	38	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-
Зарубіжна література	5,7	1,3,4		230	230	-	-	1	2	2	3	1	2	2	-	-	-
Російська мова	9	7		160	60		100	-	-	-	-	-	-	4	3(4)	4(2)	-
Російська література	10	8		180	180			-	-	-	-	-	-	4	3(1)	5(2)	3
Іноземна мова	2,4,5,6,8,8,10	1,1,3,3,4,5,6,6,7,9		1561	44	-	1517	12	11	12	10	9	9	6	7 (7)	7(6)	7
1. Практика з іноземної мови	2,4,6,8,10	1,3,5,7,9		965			965	5	6	8	6	5	4	4	5 (5)	7 (6)	7
2. Граматика	8	4,6		284			284	2	2	2	2	2	2	2	2(2)		
3. Фонетика	5	1,3		260			260	5	3	2	2	2					
4. Основні відомості з теорії мови	-	6		52	44		8	-	-	-	-	-	3				
Методика викладання іноземної мови	5	4		70	40		30	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-
Спецсеминар з укр. мови, літ-ри або ІМ	-	8,10		104			104	-	-	-	-	-	-	-	6	6	4
Спецсеминар з педагогіки або методики		8		32	-	-	32	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-
Педагогічна практика без відриву від навч. занять		7		538			538	-	4	4	4	6	6	6	-	-	-
Всього годин				5431	1890	16	3525	36	36	36	36	36	36	36	33(16)	28(12)	25
Курсових робіт				-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1		1
Екзаменів				-	35	-	-	3	3	2	4	4	5	4	5	1	4
Заліків				-	43	-	-	6	3	6	6	4	4	5	5	2	2

IV. Факультативні дисципліни	семестри	години
1. Дитяча література	6	30
2. Історія мистецтв	7-8	60
3. Одна з західних або південних слов'янських мов	3-4	60
5. Звукозаписуюча і звуковідтворююча апаратура і методика роботи	5-6	40
4. Переклад з іноземної мови	9-10	60
6. Латинська мова	1-2	60
7. Фотосправа	3-4	40
8. Домоводство	1-8	300
9. Співи і музика	5-8	250
10. Спортивне удосконалення	1-8	420
11. Автосправа	5-6	60
12. Курси, рекомендовані кафедрами		

V. Практика	семестри	тижні
Педагогічна практика без відриву від навчальних занять	2-7	15
Педпрактика в 5-8 класах	8	6
Педпрактика з виховної роботи в школі-інтернаті або піонерських таборах	8	4
Педпрактика в 9-11 класах	9	19
Разом тижнів		44

VI. Державні іспити

1. Історія КНРС
2. Українська мова і література (за окремою програмою)
3. Іноземна мова
4. Педагогіка з методикою викладання української мови і літератури або іноземної мови (за вибором студента)

Примітка:

1. У навчальному плані з кожної дисципліни зазначається загальна к-ть годин з розподілом їх на лекційні, практичні і семінарські. За рішенням кафедр цей розподіл може бути змінений в бік збільшення к-ті годин на практичні і семінарські заняття.

2. Практичні заняття з педагогіки (36 год), психології (18 год), шкільної гігієни (18 год), методики викладання мови (20 год), методики викладання літератури (20 год), методики викладання іноземної мови (20 год) проводяться в школі. Практичні заняття з шкільної гігієни проводяться під час педагогічної практики.

3. Педагогічна практика без відриву ... проводиться в школах, позашкільних дитячих установах і планується кафедрами педагогіки і психології та спеціальних методик. У 7 семестрі практика може бути проведена з відривом від учбових занять з метою підведення підсумків безвідривної практики.

Години практичних занять, які пов'язані з відвідуванням уроків у школі, раховуються так само, як і лабораторні заняття, тобто на підгурпи в 12-15 чол.

4. Педагогічна практика поєднується в 8 семестрі з вечірнім, а в 9 семестрі з заочним навчанням. Час, визначений на вечірнє і заочне навчання показаний в дужках.

5. Практичні заняття з ІМ, навчального кіно, фізичного виховання, а також семінарські заняття з мови, літ-ри та ІМ проводяться по підгрупах в 12-15 чоловік.

6. Курсові роботи виконуються студентами 4 і 5 курсів. У 7 сем. Виконується робота з української мови, у 8 - з укр. літератури або ІМ і в 10 - з педагогіки, або по одній із спеціальних методик (за вибором студента)

7. Заняття з фізичного виховання проводяться за окремим графіком в залежності від фізичної підготовки студентів і кліматичних умов.

8. За час навчання в ін-ті кожний студент повинен прослухати не менше 2 факультативних курсів (за вибором) з обов'язковим складанням заліку по одному з них [798, арк. 20-21].

Додаток Ш.10

Навчальний план педагогічного інституту (1959 н.р.)
Спеціальність „учитель іноземної мови середньої школи, вихователь
школи-інтернату”

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин				Розподіл по курсах і семестрах									
	Іспити	Заліки	Курсові	Всього	Лекції	Лабор.зан.	Практ. зан.	1с. 20т.	2с. 17т.	3с. 20т.	4с. 17т.	5с. 20т.	6с. 13т.	7с. 19т.	8 с. 9(6)	9 с. 2 (19)т.	10с. 10т.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.Історія КІРС	2,4	1,3	-	220	120	-	100	3	4	3	2	-	-	-			
2.Політична економія	6,8	5,7	-	150	80	-	70	-	-	-	-	2	3	2	3 (1)	-	-
3.Діалект. й істор. матеріалізм	8,10	7	-	140	70	-	70	-	-	-	-	-	-	3	3	3 (1)	3
4.Основи атеїзму		10		24	14	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
5.Логіка	8			70	44	-	26	-	-	-	-	-	-	2	2(2)		
6.Психологія (загальна, дитяча, педагогічна)	2,4	-	-	136	90	20	26	2	1	2	2	-	-	-			
7.Педагогіка	4	-	-	120	70	-	50	-	-	3	4	-	-	-			
8.Історія педагогіки	6	-	-	72	54	-	18	-	-	-	-	2	3	-			
9.Шкільна гігієна	-	8	-	36	18	-	18	-	-	-	-	-	-	1			
10. Анатомо-фізіолог. особливості дітей шкільного віку	2	-	-	86	56	30	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-
11. Фізичне виховання		1,2,3,4		140	-	-	140	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
12.Спецпідготовка	-	1	-	48	-	-	48	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13.Навчальне кіно	-	4	-	36	8	-	28	-	-	-	2	-					
14.Вступ до мовознавства	2	-	-	72	50	-	22	2	2	-	-	-	-	-			
15.Українська мова	-	2	-	72	-	-	72	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
16.Література країни, мова якої вивчається	10	8		96	96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4 (2)	2 (1)	2

17.Новітня історія країни, мова якої вивчається	-	7		36	36	-	-	-	-	-	-	-	-	2			
18.Іноземна мова				2330	60	-	2270	19	14	14	13	13	12	12	16 (10)	17 (9)	15
1. Практика з іноземної мови	2,4, 6,7, 9,10	1,3, 5,8		1384			1384	9	8	8	8	8	7	6	8 (8)	12 (9)	9
2. Фонетика	1,3, 5	2,6		462	20		442	10	6	3	2	2	2	--	-	-	-
3. Граматика	4,7, 8	6		414	40		374	-	-	3	3	3	3	6	8(2)	-	-
4. Переклад	-	10	-	70	-	-	70	-	-	-	-	-	-	-	-	5	6
19.Спецкурси з іноземної мови	6,8			122	82		40	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-
1. Історія мови	6			66	48		18	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-
2. Лексикологія	8			56	34		22	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-
20.Методика викладання ІМ	7	5		120	50	-	70	-	-	-	2	2	2	1	-	-	-
21.Методика виховної роботи в школі-інтернаті	6	5		100	40	-	60	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-
22.Спецпрактикуми з виховної роботи в школі-інтернаті	-	3		120	-	-	20	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-
23.Дитяча література з методикою викладання	-	7		40	40	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
24.Співи і музика	7	2,7	-	274	80	-	194	2	2	2	2	2	2	3	-	-	-
1. Музична грамота і сольфеджіо	-	2		68	36		32	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Хоровий спів з методикою	7	-		162			162	-	-	2	2	2	2	1	-	-	-
3. Музична література	-	7		44	44			-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
25.Основи сучасного промисл. і с/г. виробництва	-	3,4		70	40	-	30	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-
26. Робота в	-	6	-	100	-	100	-	-	-	-	1	3	2	-	-	-	-

майстерні і на пришкільній ділянці																	
27. Спецсеминар з педагогіки або методики	-	10	-	72	-	-	72	-	-	-	-	-	-	-	2 (1)	2 (1)	2
28. Педагогіч- на практика без відриву від занять	-	7	-	528	-	-	528	-	4	4	4	6	6	6	-	-	-
Всього годин				5430	1198	1504	4032	636	36	36	36	36	36	36	32 (16)	24 (12)	24
Курсових робіт				-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Екзаменів				-	31	-	-	1	5	1	5	1	5	4	5	1	3
Заліків				-	35	-	-	4	4	5	3	4	3	6	3	-	3

IV. Факультативні дисципліни	Сем.	Го-дин	V. Практика	Сем.	Тижні	VI. Державні іспити
1. Латинська мова	1-2	80	Педагогічна практи-ка без відриву від навчальних занять	2-7	14,5	1. Історія КПРС
2. Виразне читання на іноземній мові	5-6	40				2. Педагогіка з методикою виховної роботи в школі-інтернаті
3. Спецкурс з іноземної мови	9-10	40				
4. Звукозаписуюча і звуко-відтворююча апаратура і методика роботи	5-6	40	Педагогічна практи-ка з виховної роботи в школі-інтернаті	6	4	3. Іноземна мова з мето-дикою ви-кладання
5. Хоровий спів на інозем-ній мові	1-8	250	Педагогічна практи-ка в 5-8 класах	8	6	
6. Гра на музичному ін-струменті	3-8	180	Педагогічна прак-тика з виховної ро-боти в учнівських виробничих брига-дах або піонерських таборах	8	4	
7. Дитячі ігри, атракціони	3	40				
8. Дитячий театр	4	40				
9. Спортивне удосконален-ня	1-8	420				
10. Фотосправа	3-4	40				
11. Автосправа	7-8	60	Педагогічна прак-тика в 9-11 класах	9	19	
12. Домоводство	1-8	300				
13. Українська мова	3-4	120				
14. Факультативні курси, рекомендовані кафедрами			Разом тижнів		47,5	

[798, арк.26-27]

Додаток Ш.11

Навчальний план педагогічного інституту (1963 н.р.)

Затверджено

Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР

14 травня 1963 р.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Спеціальності № 2103 ІНОЗЕМНА МОВА

Кваліфікація спеціаліста – учитель іноземної мови середньої школи

Строк навчання – 4 роки

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин					Розподіл по курсах і семестрах							
	Екзаменів	Заліків	Курс. робіт	Всього	Лекції	Лабор.	Практ. заняття	Семінари	1 с. 19 т.	2 с. 18 т.	3 с. 19 т.	4 с. 14 т.	5 с. 19 т.	6 с. 5/13 т.	7 с. 18 т.	8 с. 16 т.
1. Історія КПСР	1,2	-	-	120	60	-	-	60	3	4	-	-	-	-	-	-
2. Марксистсько-ленінська філософія	3,4	-	-	120	60	-	-	60	-	-	4	3	-	-	-	-
3. Політична економія	5,6	-	-	80	40	-	-	40	-	-	-	-	2	0/4		
4. Основи наукового комунізму	-	8	0	70	42	-	-	28	-	-	-	-	-	-	2	2
5. Психологія	2	-	-	74	54	20	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-
6. Педагогіка з історією педагогіки	4,6	-	-	140	80	-	-	30	-	-	2	3	2	0/2	-	-
7. Шкільна гігієна	-	3	-	20	20	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
8. Методика викладання іноземної мови	6	5	6	74	40	-	-	34	-	-	-	-	2	2/2	-	-
9. Фізичне виховання		1,2, 3,4		140	-	-	140	-	2	2	2	2	-	-	-	-
10. Вступ до мовознавства	2	-	-	70	50	-	-	20	2	2	-	-	-	-	-	-
11. Практичний курс іноземної мови (з корект. курсом фонетики)	1,2,3 4,5,8	6,7, 8	-	2000	-	-	2000	-	18	18	18	18	15	8/8	8	10
12. Історія мови	4	3	-	68	48	-	20	-	-	-	2	2	-	-	-	-

13. Теоретична і нормативна грамати́ка	6	5	5 або 6	110	70	-	40	-	-	-	-	-	4	2/2	-	-
14. Лексиколо́гія	5	-	-	60	40	-	20	-	-	-	-	-	3	-	-	-
15. Теоретична фонетика	-	5	-	30	20	-	10	-	-	-	-	-	2	-	-	-
16. Географія, історія і культура країн, мови яких вивчаються	-	6	-	52	32	-	20	-	-	-	-	-	-	0/4		
17. Література країн, мови яких вивчаються	8	7	-	100	70	-	30	-	-	-	-	-	-	0/2	2	2
18. Латинська мова	-	1,2	-	74	-	-	74	-	2	2	-	-	-	-	-	-
19. Українська мова	-	4	-	46	-	-	46	-	-	-	1	2	-	-	-	-
20. Спеціальні семінари і курси за вибором	-	6,8	-	240	-	-	240	-	-	-	-	-	-	0/6	-	10
21. Звукотехніка і навчальне кіно	-	1	-	20	-	20	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
Всього годин				3708	726	40	2704	238	30	30	30	30	30	2/30	12	24
Курсових робіт				2					-	-	-	-	1	1	-	-
Екзаменів				21					2	4	2	4	3	4	-	2
Заліків				22					3	2	4	2	3	3	2	3

III. Зведені дані по бюджету часу в тижнях

Теоретичне навчання	Екзаменаційна сесія	Педагогічна практика	Виробнича практика	Державні екзамени	Канікули	Всього	Курси
37	5				10	52	I
33	4	6			9	52	II
32	5	6			9	52	III
16	2	18		6	2	44	IV
118	16	30		6	30	200	

IV. Факультативні дисципліни	семестри	години	V. Практика	семестри	тижні
1. Основи марксистсько-ленінської етики			1. Практика в піонерських таборах	4	6
2. Основи марксистсько-ленінської естетики			2. Педагогічна практика в школі	6	6
3. Основи наукового атеїзму			3. Педагогічна практика в	7	18

			школі		
4. Друга іноземна мова					
5. Дитяча література					
6. Курси, рекомендовані кафе- драми	6,8	240			

VI. Державні іспити

1. Основи наукового комунізму.
2. Сучасна іноземна мова з методикою викладання.
3. Педагогіка.

Основний перелік курсів і практикумів за вибором

1. Друга іноземна мова.
2. Загальне мовознавство.
3. Стилїстика.
4. Теорія і практика програмованого навчання.
5. Семінар з психології, педагогіки або методики іноземної мови (за вибором) та ін.
6. Синхронний переклад та ін.

Примітка:

1. Раді інституту надається право скорочувати к-ть годин на лекції та змінювати послідовність вивчення навчальних дисциплін в межах навчального року, крім циклу суспільних дисциплін.
2. Час на вивчення курсів і практикумів за вибором, а також факультативних дисциплін визначається Радою інституту в межах 36-годинного навантаження студентів на 1,2,3 курсах і 30-годинного навантаження на 4 курсі.
3. Календарні строки проведення педагогічної практики встановлюються інституттом за погодженням з органами народної освіти.
4. Тема курсової роботи з методики викладання іноземної мови дається студенту на 6 семестрі. Тема курсової роботи з філології (за вибором студента) дається студенту на 5 або 6 семестрі. Курсові роботи, які відповідають вимогам дипломних робіт, за рекомендацією кафедр можуть бути представлені для захисту в ДЕК замість державного екзамену з педагогіки.
5. Теоретичні курси з граматики, фонетики, лексикології, літератури, географії і історії, культури країни, мова якої вивчається, читаються відповідно іноземною мовою.
6. Практичні заняття з ІМ проводяться в підгрупах в 8-10 чол.
7. Розподіл часу практичного курсу ІМ по видах навчальної роботи проводиться кафедрами у відповідності з діючими програмами.

[809, арк. 7]

Додаток Щ

Підготовка вчителів іноземних мов у педагогічних інститутах у 1960/61 н.р.

Додаток Щ.1

Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1960/1961 н.р.

Назва області	Назва навч. закладу	Факультети, спеціальності	I	II	III	IV	V	Всього	Фактичний випуск	Очікуваний випуск
Вінницька	Вінницький педін-т	Укр. мова й література, ІМ	51	24	28	25	25	153	45	25
		Рос. мова й література, ІМ	27	30	27	24	27	135	55	27
Житомирська	Житомирський педін-т	Укр. мова й література, ІМ	50	27	53	23	24	177	41	24
		Рос. мова й література, ІМ	50	28	24	25	24	151	46	24
Запорізька	Запорізький педін-т	Укр. мова й література, ІМ	50	24	27	23	26	150	50	26
		Рос. мова й література, ІМ	25	26	24	26	23	124	48	23
Київська	Київський педін-т ІМ	Анг. мова, вихователь школи-інтернату	101	51	45	46	56	299	54	56
		Франц. мова, нім. мова	-	-	-	53	29	82	53	29
		Франц. мова, вихователь школи-інтернату	75	51	47	-	-	173	-	-
		Нім. мова, англ мова	-	-	-	45	58	103	55	58
		Нім. мова, вихователь школи-інтернату	76	49	47	-	-	172	-	-
Кіровоградська	Кіровоградський педін-т	Укр. мова й література, ІМ	26	24	25	22	26	123	-	26
		Рос. мова й література, ІМ	26	26	22	21	25	120	49	25
Львівська	Дрогобицький педін-т	Укр. мова й література, ІМ	25	-	-	-	-	25	-	-
		Рос. мова й література, ІМ	26	-	-	-	-	26	-	-
Сталінська (Донецька)	Горлівський педін-т ІМ	Англ. мова, укр. мова й література	-	-	-	21	31	52	26	31
		Англ. мова,	100	77	52	-	-	229	-	-

		вихователь школи- інтернату								
		Франц. мова, укр. мова й література	-	-	-	20	30	50	29	30
		Франц. мова, вихователь школи- інтернату	100	73	48	-	-	221	-	-
Сумська	Сумський педін-т	Укр. мова й література, ІМ	50	26	23	23	22	144	-	22
		Рос. мова й література, ІМ	25	26	24	28	20	123	41	20
Черкаська	Черкаський педін-т	Укр. мова й література, ІМ	25	28	22	23	45	143	-	45
		Рос. мова й література, ІМ	25	28	21	25	19	118	-	19
Чернігівська	Ніжинський педін-т	Укр. мова й література, ІМ	25	25	-	-	-	50	-	-
		Рос. мова й література, ІМ	26	-	-	-	-	26	-	-

Додаток Щ.2

Зведений звіт по 33 педінститутам

Факультети, спеціальності	Прийнято на І курс	І курс	ІІ курс	ІІІ курс	ІV курс	V курс	Разом	Випуск з 1.01.61 по 1.10.61р.
Укр. мова, література, іноземна мова	300	302	178	178	139	168	965	136
Рос. мова, література, іноземна мова	225	230	164	142	149	138	823	239
Англ. мова, укр. мова й література	-	-	-	-	21	31	52	48
Анг. мова, вихователь школи-інтернату	200	201	128	97	46	56	528	54
Франц. мова, укр. мова й література	-	-	-	-	20	30	50	29
Нім. мова, вихователь школи-інтернату	75	76	49	47	-	-	172	-
Нім. мова, англ мова	-	-	-	-	45	58	103	55
Франц. мова, нім. мова	-	-	-	-	53	29	82	53
Франц. мова, вихователь школи-інтернату	175	175	124	95	-	-	394	-

Додаток Ю

Анкета

1. Коли, на Вашу думку, розпочалося вивчення іноземних мов на українських землях?
2. У яких навчальних закладах і які іноземні мови викладалися у XVII-XVIII ст.?
3. Хто викладав іноземні мови в Російській імперії у XVIII ст.?
4. У яких навчальних закладах здійснювалася підготовка вчителів іноземних мов у XVIII ст.?
5. У яких середніх навчальних закладах було розпочато викладання іноземних мов за результатами шкільної реформи 1802 р.?
6. Що Ви знаєте про викладання іноземних мов у класичних гімназіях і реальних гімназіях/училищах у XIX ст.?
7. Які вищі навчальні заклади розпочали підготовку гімназійних учителів у XIX ст.?
8. Коли і де з'явилися перші романо-германські відділення для підготовки вчителів іноземних мов?
9. Хто переважно викладав іноземні мови у XIX ст.: жінки чи чоловіки? Чому?
10. Яка роль закладів вищої жіночої освіти (і яких саме) у підготовці шкільних і приватних вчителів?
11. На яких методичних засадах здійснювалося викладання іноземних мов у XIX ст.?
12. Які зміни у викладанні іноземних мов сталися на початку XX ст.?
13. Які заклади для підготовки вчителів існували у 20-30-х рр. XX ст.?
14. Що Вам відомо про інститут і технікуми лінгвістичної освіти, які діяли в Україні у 30-х рр. XX ст.?
15. Де було відкрито перший в Україні інститут іноземних мов?
16. У яких навчальних закладах здійснювалася у радянський період і здійснюється сьогодні підготовка вчителів іноземної мови?
17. З яких циклів навчальних предметів складається сучасна професійна підготовка вчителя іноземної мови?
18. Які навчальні предмети, на Вашу думку, мають відноситися до базових предметів спеціальної (фахової) підготовки вчителя іноземної мови?
19. Яке місце у професійній підготовці вчителя іноземної мови займає педагогічна практика?
20. Скільки іноземних мов і чому має вивчати майбутній вчитель іноземної мови у ході своєї професійної підготовки?
21. Чи достатніми, на Вашу думку, є Ваші знання про викладання іноземних мов в історії розвитку української держави?
22. Чи достатніми, на Вашу думку, є Ваші знання про історію розвитку професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні?

23. Чи вважаєте Ви за необхідне для свого професійного самоусвідомлення знати про історичні витоки своєї професії?

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

І. Наукові монографії, дисертаційні дослідження, статті, збірники

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учебное пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей ин-та повышения квалификации преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Агафонова Н. В. Становлення національної системи освіти в Україні: 1917–1920 рр. : [монографія] / Надія Василівна Агафонова. – Одеса : Принт Мастер, 2002. – 205 с.
3. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : [монографія] / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
5. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.) / И. Алешинцев. – СПб. : Изд. Богданова, 1912. – 352 с.
6. Ананьин С. Педология / С. Ананьин // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 39–54.
7. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті. Нариси. Інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 738 с.
8. Аникст О. Г. Подготовка кадров по иностранным языкам // Иностранные языки в массы : [под ред. М. В. Сергиевского и Ю. Вихарта] / О. Г. Аникст. – М.–Л. : Наркомпрос РСФСР, Госиздат, 1930. – С. 10–15.
9. Аракин В. Д. Методика преподавания английского языка в V-VII классах : [под ред. И. В. Карпова и И. В. Рахманова] / В. Д. Аракин. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 250 с.
10. Аракин В. Д. Основные вопросы улучшения подготовки учителей иностранных языков для средней школы / В. Д. Аракин // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 77–85.

11. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам за 40 лет (1917–1957) / В. А. Артемов // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 5. – С. 31–46.
12. Багaley Д. И. История г. Харькова за 250 лет его существования (с 1655 по 1905 г.) : ист. монография : в 2 т. / Д. И. Багaley, Д. П. Миллер. – Харьков, 1912. – Т. 2. : XIX-й и начало XX-го века. – 1912. – 875 с.
13. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Елизавета Сергеевна Барбина. – К., 1997. – 471 с.
14. Барна М. М. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Марія Михайлівна Барна. – К., 1996. – 25 с.
15. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
16. Беляев Б. В. О психологических основах методики рецептивного и репродуктивного усвоения иностранных языков / Б. В. Беляев // Иностранные языки в школе. – 1954. – № 1. – С. 36–40.
17. Бендриков К. Вопросы народного образования при Временном правительстве / К. Бендриков // Народное просвещение. – № 6. – С. 104–111.
18. Бенедиктов Б. А. Использование кино для развития беглости речи при изучении иностранных языков / А. Б. Бенедиктов, В. М. Таранов, И. Н. Чуваева // Иностранные языки в школе. – 1956. – № 1. – С. 33–36.
19. Бергман Н. А. Методика преподавания немецкого языка в V-VII классах / Н. А. Бергман. – М. : АПН РСФСР, 1951. – 200 с.
20. Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 94–100.
21. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна. – К., 2009. – 505 + 366 с.

22. Березівська Л. Радянська реформа про зміцнення зв'язку школи з життям (1956–1964) / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 42–47.
23. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
24. Беспалько В. П. Основы теории педагогической системы / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
25. Бех О. П. Концепція викладання іноземних мов в Україні / О. П. Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3–8.
26. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
27. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Изд. полит. литературы, 1991. – 413 с.
28. Бик Е. Обзор методов преподавания иностранных языков, их прошлое и настоящее / Е. Бик // Педагогический сборник, 1889. – № 1–6.
29. Бим И. Л. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И. Л. Бим, М. З. Биболева, А. В. Щепилова, В. В. Копылова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 4–8.
30. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ольга Василівна Бирюк. – К., 2006. – 24 с.
31. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 47–52.
32. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
33. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання :

- германські мови" / Бігич Оксана Борисівна. – К., 2005. – 36 с.
34. Блауберг И. В. Системный подход в современной науке / Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. // Проблемы методологии системных исследований. – М., 1970. – С. 7–48.
 35. Богатов М. Ф. Про використання кіно з навчально-виховною метою / М. Ф. Богатов // Радянська школа. – 1955. – № 9. – С. 16–20.
 36. Богатов М. Ф. Роль кіно в педагогічному процесі / М. Ф. Богатов // Радянська школа. – 1959. – № 5. – С. 34–39.
 37. Богданова И. И. Прав ли проф. И.Е.Аничков? / И. И. Богданова // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 3. – С. 56–65.
 38. Богуславский М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. – М. : ПЭР СЭ, 2002. – 336 с.
 39. Богуславский М. В. О педагогических парадигмах / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Магистр І. – 1992. – май. – С. 15–21.
 40. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. В. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
 41. Бодуэн-де-Куртенэ И. Значение языка как предмета изучения / И. Бодуэн-де-Куртенэ // Русская школа. – СПб., 1906. – Т. II. – май-август. – С. 69–79.
 42. Болотін Ю П. Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні / Ю. П. Болотін, М. М. Окса. – Мелітополь : МДПІ, 1997. – 200с.
 43. Бондар В. І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / Володимир Бондар // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 66–68.
 44. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11–17.
 45. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
 46. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матері-

- алі інтенсивного навчання німецької мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (іноземна мова)" / Бориско Наталія Федорівна. – К., 2000. – 36 с.
47. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Борисова Наталія Василівна. – К., 2004. – 232 с.
 48. Бубнов Н. Ходатайство историко-филологического факультета Киевского университета св. Владимира перед Министерством народного просвещения о введении на факультете нижеизложенного плана преподавания. – К., Б.г. – 24 с. – [Вирізка].
 49. Бузескул В. История Харьковского Университета при действии Устава 1884 г. (1884 до 1905 г.) / В. Бузескул. – Х., 1900. – 45 с. – (на правах рукописи).
 50. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) / Булда А. А. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – 498 с.
 51. Булда А.А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект) : дис... доктора пед. наук : 13.00.02 / Анатолій Андрійович Булда. – К., 2000. – 467 с.
 52. Бухало С. Освіта на Радянській Україні / С. Бухало. – К. : Українське державне видавництво, 1945. – 15 с.
 53. Важинський І. П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.) : дис... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Важинський Ігор Петрович. – Полтава, 2002. – 203 с.
 54. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
 55. Варон Е. О преподавании иностранных языков вообще и французского языка в особенности / Е. Варон // Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – Ч. CLXXV. – октябрь. – С. 57–95.
 56. Васильчук Т. В. Відновлення та розвиток системи вищої освіти в Україні

- (1943–1950 pp.) : дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Тетяна Василівна Васильчук. – Запоріжжя, 2007. – 272 с.
57. Ваховський Л. Ц. Конструювання методології регіонального історико-педагогічного дослідження / Л. Ц. Ваховський // Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір : Вісник Луганського нац. пед. університету імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 19. – Ч.І. – С. 16–21.
 58. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1979. – 56 с.
 59. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
 60. Ветчинова М. Н. Из истории профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка общеобразовательной школы (конец XIX– начало XX вв.) / М. Н. Ветчинова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 70–74.
 - 60 а. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Ветчинова Марина Николаевна. – М., 2009. – 40 с.
 61. Видт И. Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И. Е. Видт // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 32–38.
 62. Вишневський С. А. Становление высшего образования в Крыму (XIX – начало XX столетия) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вишневський Сергей Анатольевич . – Ялта, 2006. – 248 с.
 63. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2-х частинах / [керівник авт. колективу, відповід. редактор видання В. І. Пітов]. – К. : Вид-во КДУ, 1967. – Ч. 1. (1917–1945 pp.) – 1967. – 395 с.
 64. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2-х частинах / [керівник авт. колективу, відповід. редактор видання В. І. Пітов]. – К.: Вид-во Київського університету, 1968. – Ч.2. (1945–1967 pp.) – 1968. – 540 с.

65. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского Университета св. Владимира. / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К., 1884. – 674 с .
66. Внимание учителю иностранного языка сельской школы // Иностранные языки в школе. – 1954. – № 2. – С. 3–6.
67. Вовк Л. П. Історія дореволюційної освіти в Україні : монографія / Л. П. Вовк. – К. : УДПУ, 1994. – 226 с.
68. Воловенко П.О. Сборник постановлений и распоряжений начальства по университету св. Владимира и другим русским университетам. С 1892 по 1911 год / П. О. Воловенко. – К. : Тип. “Работник”, 1912. – 1020 с.
69. Волынцевич В. На поворотной точке в преподавании иностранных языков / В. Волынцевич // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – май. – I–VI . – С. 576–594.
70. Волынцевич В. На поворотной точке в преподавании иностранных языков / В. Волынцевич // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – август. – VII–XII. – С. 137–159.
71. Волынцевич В. На поворотной точке в преподавании иностранных языков / В. Волынцевич // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – ноябрь. – VII–XII. – С. 219 –237.
72. Временное положение о педагогических курсах с приложением временного штата и объяснительной записки / [авт. текста О. Ясинский]. – Юрьев : Типо-литография д. Бергмана, 1909. – 62 с.
73. Всеподданнейший отчет Министра Народнаго Просвещения за 1905 год. – С.-Петербург, 1907. – 249 с.
74. Всесоюзное совещание лингвистов // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 6. – С. 107–115.
75. Гадамер Г.–Г. Истина и метод / Г.–Г. Гадамер ; [пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
76. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
77. Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы

- и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2–7.
78. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин [под ред. Н. Г. Казанского]. – Л.-М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, Ленинградское отделение, 1950. – 276 с.
 79. Ганшина К. Новые языки в средней школе / К. Ганшина // Журнал Министерства народного просвещения. – 1917. – Ч. LXVII. – С. 205–218.
 80. Гершунский Б.С. Гуманистическое образование: необходимость новой парадигмы // Магистр І. – 1991. – июнь.
 81. Гільберг С. Й. Піднести викладання іноземних мов на вищий рівень / С. Й. Гільберг // Радянська школа – 1952. – № 9. – С. 40–44.
 82. Гливенко И. Задачи и методы изучения новых языков в средней школе / И. Гливенко. – К. : Типография И. И. Чоколова, 1900. – 17 с.
 83. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Александр Владимирович Глузман. – К., 1997. – 479 с.
 84. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. – К. : Изд. центр „Просвіта”, 1997. – 307 с.
 85. Голикова Л. А. Применение кино и диафильмов на уроках иностранного языка / Л. А. Голикова, В. Л. Нефедова, Г. В. Смирнова // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 6. – С. 99–101.
 86. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
 87. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / Семен Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
 88. Горелов И. Н. За новые методические и организационные основы преподавания иностранных языков в школе / И. Н. Горелов, Р. П. Недялков // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 6. – С. 42–50.
 89. Гофман Л. Загальне навчання серед нацменшостей / Л. Гофман // Комуніс-

- тична освіта. – 1931. – № 2–3. – С. 31.
90. Гринько Г. Очерк истории и системы Профобра / Гр. Гринько // Шлях освіти. – 1923. – № 6. – С. 1–50.
 91. Гринько Гр. Очередные задачи советского строительства в области просвещения / Гр. Гринько. – Харьков : Изд-во Наркомпроса, 1920. – 27 с.
 92. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М. С. Гриценко. – К. : Радянська школа, 1966. – 260 с.
 93. Гриценко М. С. Школа Украинской ССР в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : учебное пособие по педагогике и истории педагогики для студентов-заочников / Михайло Семенович Гриценко. – Одеса, 1960. – 74 с.
 94. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. А. Грузинская : учебное пособие для педвузов. – Изд-е 3-е, исправлен. и дополнен. – М. : Учпедгиз, 1938. – 192 с.
 95. Грузинська І. О. Методика викладання англійської мови в середній школі / І. О. Грузинська ; переклад з 5-го російського видання, підгот. до друку доц. Н. Н. Скородумовою . – К. : Радянська школа, 1948. – 196 с.
 96. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога / Наталія Василівна Гузій : дис. ... доктора пед.наук : 13.00.04. – К., 2007. – 568 с.
 97. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
 98. Гулыга Е. В. Конференция по вопросам грамматики германских и романских языков / Е. В. Гулыга // Иностранные языки в школе. – 1960. – № 2. – С. 125–127.
 99. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки : монографія / Н. М. Гупан. – К. : "А.П.Н.", 2002. – 224 с.
 100. Гухман М. М. Лингвистическая дискуссия и задачи подготовки учителей иностранных языков / М. М. Гухман, Н. С. Чемоданов // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 3–11.

101. Декларація про соціальне виховання дитини// Вісник Наркомосу УСРР. – 1920. – № 1. – С. 4–5.
102. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Дем'яненко. – К., 1999. – 469с.
103. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX– перша третина XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
104. Демьяненко Н.Н. О педагогической подготовке учителей в истории высшей школы (1917–1933) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталия Николаевна Демьяненко. – К., 1991. – 176 с.
105. Дем'яненко Н. М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. – М. : Міжнародна Педагогічна Академія, 2002. – 240 с.
106. Директиви ВКП (б) по вопросам просвещения. – М.-Л. : ОГИЗ, 1931. – 495 с.
107. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Наталія Дічек // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
108. Дічек Н. П. Герменевтика та діалогізм як засади оновлення методологічної бази історико-педагогічних досліджень / Н. П. Дічек // Гуманітарні науки. – 2006. – № 2. – С. 14–19.
109. Діяльність Наркомосвіти УСРР за 1924–1925 рік. – Харків: Державне видавництво України, 1926. – 163 с.
110. Добіаш А. Микола Олексійович Лаврівський. Перший директор Інституту князя Безбородька / А. Добіаш. – Ніжин, 1900. – 50 с.
111. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Анастасія Юріївна Долапчі. – К., 2008. – 23 с.
112. Довгань К. Г. Київський університет в умовах посилення сталінського тоталітарного режиму (1933–1941 рр.) : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 "Історія України" / Костянтин Геннадійович

- Довгань. – К., 2008. – 16с.
113. Дорошкевич Ол. Огляд життя середньої школи / Ол. Дорошкевич // Вільна Українська Школа : Орган ВУС. – К., 1917. – № 2 (жовтень). – С. 98–108.
 114. Друга всеукраїнська нарада по народній освіті // Просвещение. Еженедельник : Орган Управления высшей школы г. Киева. – № 1. – 19 сентября 1920 г. – С. 5.
 115. Другий всеукраїнський учительський з'їзд : тези докладів, дебати, постанови. – К. : Видання Українського товариства шкільної освіти, 1917. – 39 с.
 116. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександра Антонівна Дубасенюк. – К., 1996. – 444 с.
 117. Дубасенюк О. А. Методологічні основи теорії професійної виховної діяльності педагога / Дубасенюк О. А. // Неперервна професійна освіта : теорія і практика: зб. наук.пр. – К., 2001. – Ч.1. – С. 130–134.
 118. Елагин А. По поводу статьи г. Лямбека “О преподавании иностранных языков” / А. Елагин // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – VII–XII. – С. 543–548.
 119. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII–перша половина XIX століття) : дис... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді : 13.00.01 / Євтух Микола Борисович. – К., 1996. – 70 с.
 120. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України : у 2 ч. / АПН України. – Х., 2002. – Ч.2. – С. 66–76.
 121. Жакмон П. О преподавании французского языка в средней школе / П. Жакмон // Русская школа. – СПб., 1906. – Т. II. – № VII–VIII. – С. 264–272.
 122. Жебылев Н. Исторический очерк деятельности Харьковского института благородных девиц за 100 лет его существования (с 1812-го по 1912-й год) / Н. Жебылев. – Харьков : Печатное дело, 1912. – 147 с.
 123. За высокое качество учебно-воспитательной работы в школах интернатах // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 1. – С. 3–7.
 124. Заболотский П. Историко-филологический институт князя Безбородко в Не-

- жине (1875–1910) / П. Заболотский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1912. – январь. – Ч. XXXVII. – С. 35–57.
125. Завгородня Т.К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 роки) : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Завгородня Тетяна Костянтинівна. – Івано-Франківськ, 2000. – 439 с.
 126. Завдання партії в галузі наукової роботи : постанова Всеукраїнської партійної наради в справах науки при агітаційно-пропагандистському відділі ЦК КП (б) У, затверджена ЦК КП(б)У 22–24 вересня 1929 р. // Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення КП і Радянського уряду (1917–1957 рр.) : збірник документів. – Т. 1 (1917 – червень 1941 рр.). – К., 1960. – С. 470–480.
 127. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
 128. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ірина Аксанівна Закір'янова. – К., 2006. – 22с.
 129. Закон об испытании лиц женского пола в знании курса высших учебных заведений и о порядке приобретения ими ученых степеней и звания учительницы средних учебных заведений. 19 декабря 1911 г. // Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / состав. Лаурсон А.М. – Петроград, 1916. – 2-е издание, значительно дополненное. – С. 625–629.
 130. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – М. : Изд-во "Известия советских депутатов трудящихся СССР", 1958. – 30 с.
 131. Закон України про вищу освіту [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_2984.doc.
 132. Зарецкий М. Каким должен быть факпрофобр / М. Зарецкий // Шлях освіти. – № 8. – 1924. – С. 27–31.
 133. Зарецкий М. Производственные дисциплины в педагогических учебных заве-

- деннях / М. Зарецкий // Шлях освіти. – 1923. – № 7–8. – С. 72–81.
134. Засідання вченої ради Українського науково-дослідного інституту педагогіки з питань політехнічного навчання // Радянська школа. – 1952. – № 11. – С.55–59.
135. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному Комісаріату Освіти У.С.Р.Р. – Випуск I. – Харків : Видання НКО, 1920. – 60 с.
136. Звегинцев В. А. О методических основах методики преподавания иностранных языков / В. А. Звегинцев // Иностранные языки в школе. – 1954. – № 3. – С. 121–122.
137. Звегинцев В. А. Теоретические основы методики рецептивного и репродуктивного усвоения иностранного языка / В. А. Звегинцев // Иностранные языки в школе. – 1953. – № 5. – С. 3–12.
138. Звігальський Я. Професійна освіта на Україні / Я. Звігальський, М. Іванов. – Олександрія, 1927. – 410 с.
139. Золотоверхий І. Д. Становлення української радянської культури (1917–1920 рр.) / І. Д. Золотоверхий. – К. : Видавництво АН УРСР, 1961. – 422 с.
140. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховую чого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX – XIX ст.) : дис.. ...доктора пед. наук : 13.00.01 / Світлана Трохимівна Золотухіна. – Харків, 1995. – 406 с.
141. Зотин М. Институты народного образования и педагогические курсы, как центры переподготовки учительства / М. Зотин // Шлях освіти. – 1924. – № 7. – С. 1–8.
142. Зотин М. О подготовке работников для школ фабрзавуча и профшкол / М Зотин // Шлях освіти. – № 8. – 1924. – С. 15–22.
143. Зотин М. Подготовка учителя / М. Зотин // Шлях освіти. – № 8. – 1924. – С. 4–7.
144. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального поцесу / Зязюн І. // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8–13.
145. Зязюн І. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / І. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 9–15.
146. Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти. – Львів : Сполом. – 2002. – Вип. 8. – С. 4–15.

147. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч. CLXXIX. – май–июнь. – С. 1–13.
148. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч. CLXXXI. – сентябрь–октябрь. – С. 15–33.
149. Извлечение из всеподданейшего отчета г. министра народного просвещения за 1873 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч. CLXXX. – июль–август. – С. 1–65.
150. Извлечение из протоколов заседания совета университета Св. Владимира // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – Ч. CXXIV. – С. 113–153.
151. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 5–9.
152. Историко-филологический факультет Харьковского университета за 100 лет его существования (1805–1905) : под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея. – Харьков: Издание университета, 1908. -
 Ч. 1 : Халанский М. Г. Опыт историко-филологического университета / М. Г. Халанский. – 1908. – С. 1–166
 Ч. 2 : Библиографический словарь профессоров и преподавателей. – 1908. – С. 1–390. – 15 л. портр. [74 фото].
153. Историческое постановление ЦК ВКП(б) о восстановлении в правах педагогики и педагогов // Иностранный язык в школе. – 1936. – № 6. – С. 3–10.
154. Иваненко І. П. Національно-культурне будівництво на Україні у 20–30-ті роки: історія, досвід, проблеми / І. П. Иваненко, Б. В. Чирко // Радянська школа. – 1990. – № 2. – С. 52–57.
155. Івашина Г. З. Перші кроки створення вищої педагогічної школи в Українській РСР (1917–1919) / Г. З. Івашина // Вища і середня освіта. – 1976. – Вип. 9. – С. 76–80.
156. Іващенко В. Ю. Мемуари професорів та студентів з історії Харківського уні-

- верситету ХІХ–початку ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.06 / Іващенко Вікторія Юріївна. – Дніпропетровськ, 2004. – 17 с.
157. Інститути народної освіти й відомості про перереєстрацію студентів у них // Шлях освіти. – 1923. – № 7–8. – С. 289–295.
 158. Ісак Н. Ю. Наратив як засіб ідентифікації особи [Електронний ресурс] / Н. Ю Ісак. // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2006. – № 52. – Режим доступу : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_52/Multiversum_52.htm.
 159. Історія Київського університету/ Відп. ред. О. З. Жмудський. – К.: Вид-во Київського університету, 1959. – 629 с.
 160. Історія Одеського університету (1865–2000) : наукове видання / гол. ред. В. А. Сминтина. – Одеса : АсторПринт, 2000. – 226 с.
 161. К итогам дискуссии // Иностранные языки в школе. – 1958. – № 3. – С. 25–38.
 162. Каар Э.И. К вопросу о развитии навыков устной речи на продвинутой стадии изучения иностранного языка в педагогическом вузе / Э. И. Каар // Иностранные языки в школе. – 1956. – № 6. – С. 43–54.
 163. Каган М. С. Системно-синергетический поход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Педагогика культуры. – 2005. – № 3–4. – С.12–21.
 164. Канцелярський П. Про заведення міжнародної мови по школах / П. Канцелярський // Шлях освіти. – № 1. – 1926. – С. 17–26.
 165. Капелюшний І. В. Поліпшувати практичну підготовку майбутніх учителів / І. В. Капелюшний // Радянська школа. – 1958. – № 6. – С. 64–65.
 166. Карпеко О. До питань культосвітнього будівництва на Україні в другу п'ятирічку / О. Карпеко. – Вип. І. – Х. : Радянська школа, 1932. – 28 с.
 167. Карпов И. В. Политехническое обучение в средней школе и задачи преподавания иностранного языка / И. В. Карпов // Иностранные языки в школе. – 1953. – № 1. – С. 36–44.
 168. Карпов И. В. Сорок лет советской методики преподавания иностранных языков / И. В. Карпов, А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. –

1957. – № 5. – С.9–30.
169. Кашкаров Н. Вторая всеукраинская конференция по педагогическому образованию / Н. Кашкаров // Шлях освіти. – 1923. – № 7–8. – С. 190–214.
 170. Кестнер М. И. Иностранные языки в школах Москвы за 20 лет / М. И. Кестнер // Иностранный язык в школе. – 1937. – № 6.
 171. Кічук Н. В. Підготовка фахівця вітчизняної школи в європейському контексті / Н. В. Кічук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл : ІДГУ. – 2002. – Вип. 13. – С. 40–43.
 172. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
 173. Кліцаков І. О. Педагогічні кадри України (1917–1937) : монографія / І. О. Кліцаков. – Донецьк : Юго-Восток, 1993. – 309 с.
 174. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття) : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Галина Тихонівна Кловак. – К., 2005. – 531 с.
 175. Книпер Т. Современные направления в методике иностранных языков / Т. Книпер // Педагогический сборник. – 1896. – № 1. – С. 34–63.
 176. Кодекс законов о народном просвещении У.С.С.Р. – Харьков : Издание НКП УССР, 1922. – 77 с.
 177. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
 178. Колмаков Б. А. Применение магнитофона на классных и внеклассных занятиях по немецкому языку / Б. А. Колмаков // Иностранные языки в школе. – 1959. – № 5. – С. 82–84.
 179. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Тетяна Миколаївна Колодько. – К., 2005. – 20с.
 180. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів мо-

- лодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (іноземна мова)" / Ольга Олегівна Коломінова. – К., 1998. – 17с.
181. Комаровский Б. Б. О взаимосвязи принципов дидактики в процессе обучения иностранным языкам / Б. Б. Комаровский // Иностранные языки в школе. – 1952. – № 2. – С. 50–57.
 182. Коменский Я. А. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. [под ред. А. И. Пискунова]. – Т.1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 242–476. – (Педагогическая библиотека).
 183. Комков И. Ф. Политехнизм школы и иностранные языки / И. Ф. Комков // Иностранные языки в школе. – 1955. – № 6. – С. 103–105.
 184. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека з освітньої політики [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
 185. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов. – М.: Учпедгиз, 1947. – 247 с.
 186. Корецкая Е. В. Культура рефлексии педагога : методическое пособие / Е. В. Корецкая. – Курск, 2001. – 92 с.
 187. Корндорф Б. Ф. К вопросу о подготовке учителей для средней школы / Б. Ф. Корндорф // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 3. – С. 73–78.
 188. Корнетов Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : научный доклад / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТПИМО, 1994. – 64 с.
 189. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
 190. Корольов Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Корольов // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103–115.
 191. Коротєєва-Камінська В. О. Українознавчий аспект змісту педагогічної освіти (1917–1995) / В. О. Коротєєва-Камінська; [за ред. П. П. Кононенко]. – К. : Ло-

- гос, 1997. – 262 с.
192. Косова О. Как работать с учебниками по иностранным языкам / О. Косова, Л. Ронская // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 6. – С. 89–95.
 193. Котов В. С. Игры на иностранных языках для детей школьного возраста / В. С. Котов // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 84–85.
 194. Кочергин П. Г. О частных методиках обучения и их современном положении / П. Г. Кочергин // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – С. 44–56.
 195. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / сост. Д. И. Багалей, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Харьков : Тип. Адольф Дарре, 1906. – 329 с. : ил.
 196. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України / 1917–1995 рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 ; 13.00.04 / С. В. Крисюк. – К., 1996. – 48 с.
 197. Крупская Н. К. Педагогические сочинения : в 11-ти т. / Под ред. Н. К. Гончарова [и др.]. — М. : Академия пед. наук, 1957–1963.[1]
– Т. 3 : Обучение и воспитание в школе / [Подготовка текста и примеч. Э. М. Цимхес]. – М.: Акад. пед. наук, 1959. – 798 с.: портр.
 198. Кузнецова А. Г. К вопросу о формировании индивидуального методологического инструментария исследователя истории педагогики [Электронный ресурс] / А. Г. Кузнецова. – http://www.ippk.ru/structura/rector_trudi/instrumentarii.doc.
 199. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монографія / А. Г. Кузнецова. – Хабаровськ : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
 200. Кузнецова Т. М. Опыт программированного обучения / Т. М. Кузнецова // Иностранные языки в школе. – 1963. – № 5. – С. 2–6.
 201. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Издательство ЛГУ, 1980. – 172 с.
 202. Куїс М. Г. Про університети на Україні / М. Г. Куїс // Шлях освіти. – 1932. – № 11–12. – С. 16–26.

203. Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення КП і Радянського уряду (1917–1959 рр.) : збірник документів : в 2 т. – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1960. – Т. 1 : 1917–червень 1941 рр. – 1960. – 883 с.
204. Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення КП і Радянського уряду (1917–1959 рр.) : збірник документів : в 2 т. – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1960. – Т. 2 : червень 1941–1960 рр. – 1961. – 664 с
205. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті : монографія / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.
206. Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в XX столітті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Віталій Семенович Курило. – Луганськ, 2000. – 507 с.
207. Курилова Т. М. Педагогическая подготовка учителя в России : исторический анализ / Т. М. Курилова // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 81–86.
208. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX-перша половина XX століття) : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ірина Євгенівна Курляк. – К., 2000. – 473 с.
209. Курляндський М. М. Знание иностранных языков в СССР замирает – необходимо его оживить / М. М. Курляндський // На путях к новой школе. – 1927. – № 4. – С. 24–27.
210. Курсы для учителей средней школы при С.-Петербургском Университете : краткий отчет по курсам // Русская школа. – 1907. – № 5–8. – С. 95–106.
211. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
212. Лавріненко О.А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917–1928 рр.) : дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Олександр Андрійович Лавріненко. – К., 1998. – 175 с.
213. Левитан Б. А. Повышение качества преподавания иностранного языка в средней

- школе / Б. А. Левитан // Иностранный язык в школе. – 1936. – № 1. – С. 3–6.
214. Лемперт Б. Д. К вопросу о методах обучения иностранным языкам / Б. Д. Лемперт // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 4. – С. 50–61.
215. Лемперт Б. Д. Насущные вопросы методики обучения иностранным языкам / Б. Д. Лемперт // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 43–49.
216. Лескевич Н. А. Высшее педагогическое образование в Украинской ССР с 1917 по 1941 год : автореферат дис... канд. пед. наук. – Одесса, 1963. – 19 с.
217. Лескевич Н. А. Становлення радянської вищої педагогічної школи на Україні / Н. А. Лескевич // Радянська школа. – 1958. – № 2. – С. 70–75.
218. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.04 / Алла Францевна Линенко. — К., 1996. — 403 с.
219. Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-і роки : монографія / В. В. Липинський. – Донецьк : РВА ДонДТУ, 2000. – 247 с.
220. Логинова О.А. Иностранные языки в средней школе в первые годы советской власти (1917–1923) / О. А. Логинова // Иностранные языки в школе. – 1955. – № 5. – С. 66–73.
221. Логинова О.А. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1930 годы (историко-педагогические очерки) : Автореферат диссертации...канд. пед. наук. – М., 1952. – 17 с.
222. Ломов Б. Ф. Методология и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов [отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
223. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Володимир Іларіонович Луговий. – К., 1995. – 429 с.
224. Лукницкий И. А. К вопросу о структуре и содержании программы по методике обучения иностранным языкам / И. А. Лукницкий // Иностранные языки в школе. – 1956. – № 6. – С. 55–60.
225. Лямбек Э. Иностранные языки в средней школе. Статья вторая / Э. Лямбек //

- Русская школа. – СПб., 1907. – № 9. – С. 131–136.
226. Лямбек Э. К вопросу о преподавании иностранных языков / Э. Лямбек // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – июль. – № VII–XII. – С. 342–348.
227. Ляховицкий М. В. Как оборудовать лабораторию иностранных языков во втузе / М. В. Ляховицкий // Вестник высшей школы. – 1960. – № 8. – С. 82–85.
228. Ляховицкий М. В. Обучению иностранному языку с помощью телевидения / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1960. – № 6. – С. 97–99.
229. Ляховицкий М. В. Первоочередные меры / М. В. Ляховицкий // Вестник высшей школы. – 1958. – № 10. – С. 77–82.
230. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
231. Малирж Ф. О возможности применения прямого метода / Ф. Малирж, В. Ци-ха // Иностранные языки в школе. – 1958. – № 1. – С. 41–48.
232. Мамуна Н. Иностранный язык в средней школе / Н. Мамуна // Иностранный язык в школе. – 1934. – № 1. – С. 3–14.
233. Маркевич А. И. Двадцатипятилетие императорского Новороссийского университета : историческая записка А.И.Маркевича и академические списки / Алексей Иванович Маркевич. – О., 1890. – XVI, 734, (I), XC с.
234. Матвійчук Н. С. Підготовка вчительських кадрів в Україні (20–30-ті рр. XX століття) : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Степанівна Матвійчук. — К., 1997. — 217 с.
235. Материалы по реорганизации вузов, втузов и рабфаков СССР. – М., 1930. – 159 с.
236. Материалы по реформе средней школы : примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1915. – Ч. LX. - ноябрь. – С. 1–144.
237. Мережа педагогічних інститутів, відділів при них та контингентів набору на 1933-34 рік // Бюлетень НКО. – 1933. – № 32. – С. 7–9.
238. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе / Под ред. И. В. Карпова, И. В. Рахманова. – М. : АПН, 1950. – 236 с.

239. Методические указания и учебные задания по теме "Развитие советской методики преподавания иностранных языков (1945–1985 гг.)" / [составитель В. В. Левкин]. – Владимир : Владимирский государственный педагогический институт, 1985. – 48 с.
240. Методичні матеріали. – Харків: НКО УСРР, ДНМК, секція профосвіти, 1928. – 11 с.
241. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст. : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олександр Миколайович Микитюк. – Х., 2003. – 405.
242. Милорадович. Приглашение к открытию университета св. Владимира и правила поступления в оный / Граф Милорадович // Киевская Старина. – 1884. – Т. IX. – июль. – С. 529–537.
243. Миролубов А. А. История методики обучения иностранным языкам в СССР : автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания" / Александр Александрович Миролубов. – М., 1973. – 50 с.
244. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА–М, 2002. – 448 с.
245. Мисечко О. Е. Развитие профессиональной подготовки учителя иностранного языка в Украине: историко-педагогический аспект / О. Е. Мисечко // Иноязычное образование в современном поликультурном мире : материалы междунар. научно-практ. конф. (21–22 марта 2008 г., Барановичский государственный университет, Республика Беларусь) : в 3-х кн. – Барановичи : РИО БарГУ, 2008. – Кн. 1. – С. 180–184.
246. Мисечко О. Є. Внесок Інститутів народної освіти у підготовку вчителів іноземних мов в Україні у 1921-1930 рр. / О. Є. Мисечко // Вісник КНЛУ. – 2007. – Випуск 12. – С. 173–183.
247. Мисечко О. Є. Досвід організації педагогічної практики на етапі становлення системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні (30-50-ті рр. ХХ ст.). / Мисечко О. Є., Матис М. І. // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Го-

- голя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко] – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 5. – С. 101–105.
248. Мисечко О. Є. Європейський портфель майбутнього вчителя мовника: погляд з України / Мисечко О. Є. // Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / [ред. кол. Н. В. Гузій (відповід. ред.) та ін.]. – Вип. 11 (21). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 98–102.
 249. Мисечко О. Є. З історії запровадження іноземних мов у шкільну практику (X–XVIII ст.) / Ольга Мисечко // Шлях освіти : Науково-методичний журнал. – 2005. – № 1. – С. 45–52.
 250. Мисечко О. Є. З історії профілізації вітчизняної гімназійної освіти в XIX ст. – на початку XX ст. / О. Є. Мисечко // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 187–192.
 251. Мисечко О. Є. Започаткування професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій школі України (XVII ст. – 60-ті рр. XIX ст.) / О. Є. Мисечко // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2005. – № 3. – С. 120–132.
 252. Мисечко О. Є. Зміст професійної неолінгвістичної освіти у вищих навчальних закладах України (1902–1920 рр.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2006. – № 28. – С. 49–53
 253. Мисечко О. Є. Значення державних курсів іноземних мов у підготовці педагогічних кадрів в Україні у 20-х рр. XIX ст. / О. Мисечко // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2007. – № 3. – С. 114–122.
 254. Мисечко О. Є. Історичний та логічний принципи як методи педагогічного дослідження / Мисечко О.Є. // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 49–57.
 255. Мисечко О. Є. Історичні уроки організації педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов в Україні у XIX–поч. XX ст. / О. Є. Мисечко // Зміст педагогічної практики з іноземних мов студентів мовного ВНЗ в контексті

- оновлення школи : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. Т. І. Олійник. – Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2006. – 160 с. – С. 68–73.
256. Мисечко О. Є. Компетентнісно орієнтований зміст іншомовної освіти: загальноєвропейські орієнтири / О. Є. Мисечко // Образование в многокультурном обществе: традиции и инновации : материалы V международного семинара 22-24 мая 2006 г., г.Севастополь / под ред. Т. А. Сеньюшкиной. – Симферополь : Таврия, 2006. – 266 с. – С. 161–164.
257. Мисечко О. Є. Культурологічний підхід до духовного розвитку особистості майбутнього вчителя / Астахова Л. Є., Мисечко Є. М., Мисечко О. Є. // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : зб. науково-методичних праць. – К. : ІЗМН - Житомир : ЖДПІ, 1999. – С.12–15.
258. Мисечко О. Є. Методична підготовка вчителів іноземних мов в історії вищої педагогічної освіти в Україні (1805–1920 рр.) / О. Є. Мисечко // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. - Київ : НПУ, 2005. – Вип. 4 (14). – С. 66–72.
259. Мисечко О. Є. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х роках ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – № 33. – С.124–127.
260. Мисечко О. Є. Організаційні засади професійної підготовки перекладачів у період розвитку іншомовної лінгвістичної освіти в Україні (20–30-ті рр. ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Вісник Харківського університету. – 2007. – Випуск № 772 (51). – С. 24–29.
261. Мисечко О. Є. Особливості підготовки вчителів іноземних мов в Інститутах народної освіти в Україні на початку 20-х рр. ХХ ст. О. Є. Мисечко // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 11–13.
262. Мисечко О. Є. Періодизація розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземної мови в Україні : постановка проблеми / О. Є. Мисечко // Педа-

- гогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2009. – № 2. – С. 457–466.
263. Мисечко О. Є. Перші романо-германські відділення в університетах України: проекти і їх реалізація / О. Є. Мисечко // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С. 42–46.
 264. Мисечко О. Є. Підготовка викладачів мов для шкіл національних меншин: досвід 30-х років ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Вісник Чернігівського університету. – 2007. – Випуск 48. – С. 178–184.
 265. Мисечко О. Є. Підготовка вчителів іноземних мов на Вищих жіночих курсах в Україні (початок ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 253–256
 266. Мисечко О. Є. Підготовка вчителя іноземних мов в Україні на етапі розформування університетів (1919–1921 рр.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Луганського нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : Видавництво ЛНПУ "Альма-матер", 2006. – Випуск 19 (114). – С.183–192.
 267. Мисечко О. Є. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в історії університетської педагогічної освіти в Україні (ХІХ–поч.ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія «Педагогічні науки». – Глухів: Ред.-вид. відділ ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 139–146
 268. Мисечко О. Є. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до здійснення компетентнісного підходу в навчальному процесі / О. Є. Мисечко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – Вип.11. – Ч. 2. – С. 158–165.
 269. Мисечко О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до раннього початкового навчання іноземної мови / О. Є. Мисечко // Мови у відкритому суспільстві : матеріали ІІІ Регіональної науково-практичної конференції (Чернігів, 16 квітня 2002р.). – Чернігів : РВЦ ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2003. – С. 3–8.
 270. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ/ О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2004. – № 19. – С. 174–178.

271. Мисечко О. Є. Про викладання іноземних мов у середніх школах країни (1786–1917) / Ольга Мисечко // Шлях освіти : Науково-методичний журнал. – 2005. – № 3. – С. 50–55.
272. Мисечко О. Є. Проблема єдності традиційного та інноваційного у становленні професійної індивідуальності вчителя / Мисечко О. Є. // Творча особистість вчителя: проблеми теорії та практики: Зб. наук. праць. – Київ : УДПУ, 1997. – С. 25–28.
273. Мисечко О. Є. Професійна підготовка вчителів іноземних мов для класичних гімназій з середини ХІХ ст. до 1917 р. / О. Є. Мисечко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 95–104.
274. Мисечко О. Є. Раннє вивчення іноземної мови у вітчизняній і зарубіжній шкільній практиці : Історія, досвід, "вічні" проблеми / О. Мисечко, М. Матис // Іноземні мови в навчальних закладах : Науково-методичний журнал. – 2005. – № 4. – С. 95–103.
275. Мисечко О. Є. Розвиток культурологічного компоненту в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2005. – № 24. – С. 97–101.
276. Мисечко О. Є. Спеціальні лінгвістичні навчальні заклади як нова форма підготовки в Україні викладачів іноземних мов у 30-х рр. ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Історико-педагогічний альманах. – 2007. – Випуск 2. – С. 34–37.
277. Мисечко О. Є. Становлення методологічного статусу принципу єдності історичного й логічного в педагогіці / О. Є. Мисечко // Проблеми педагогіки : історія, теорія, досвід : науково-метод. зб. / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПІ, 1996. – С. – 74–79.
278. Мисечко О. Є. Становлення освітніх закладів по підготовці вчительських кадрів для шкіл національних меншин в Україні в 20-х роках ХХ століття / О. Є. Мисечко, Л. П. Войналович // Наукові записки. Серія "Педагогіка і психологія". – Острог: Вид-во Національного ун-ту "Острозька академія", 2007. – С.326–333.
279. Мисечко О. Є. Становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови в

- Україні як системи / О. Є. Мисечко // Історико-педагогічний альманах. – 2008. – Випуск 1. – С.28–34.
280. Мисечко О. Є. Сучасний вчитель іноземної мови як учитель іншомовної культури / О. Є. Мисечко // Вісн. Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів, 2007. – Випуск 43. – С. 86–92.
281. Мисечко О. Є. Тенденції іншомовної шкільної освіти та підготовки вчителя у контурах культурно-історичного підходу / О. Є. Мисечко // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – Вип. 20. – С. 357–366.
282. Мисечко О. Є. Тенденції становлення фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні / О. Є. Мисечко // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 47–51.
283. Мисечко О. Є. Формування індивідуального стилю педагога як фактор успішного управління процесом вивчення іноземної мови / О. Є. Мисечко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – Ч.2. – С.186–191.
284. Мисечко О. Є. Формування рефлексивного підходу до професійної діяльності в ході підготовки майбутнього вчителя іноземних мов / О. Є. Мисечко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – 163 с. – С. 35–41.
285. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок XX ст. – початок 1960-х років) : монографія / О. Є. Мисечко. – Житомир : «Полісся», 2008. – 528 с.
286. Мисечко О. Є. Чинники впливу на поширення іноземних мов в Україні протягом 20-х років XX ст. / О. Є. Мисечко, М. І. Матис // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір". – Умань : АЛІМІ, 2007. – 299 с. – С. 262–265.
287. Миттельшпейнер Э. Желательная постановка преподавания немецкого языка в реальных училищах / Э. Миттельшпейнер // Русская школа. – 1894. – №

- 9–10. – С.203–229.
288. Мірошніченко М. І. Вища школа Радянської України в 1920–1928 рр. : проблеми розвитку, досвід, уроки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. істор. наук : спец. 07.00.02 "Вітчизняна історія" / Марія Іванівна Мірошніченко. – К., 1993. – 16 с.
 289. Мозгова І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.) / Ірина Мозгова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 56 с. – (Препринт / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка; 2004).
 290. Монигетти А. В. Методика обучения немецкому языку в III-IV классах / А. В. Монигетти. – М. : Учпедгиз, 1950. – 121 с.
 291. Монигетти Ан. Методический анализ урока по иностранному языку / Ан. Монигетти // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 76–84.
 292. Монигетти Ан. О педагогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков / Ан. Монигетти // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 5. – С. 51–58.
 293. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис... доктора пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2003. — 605 с. + дод.
 294. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К. : НПУ, 1997. – 168с.
 295. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Моторіна Валентина Григорівна. – Харків, 2005. – 512 с.
 296. Мурадханов М. А. О практических занятиях по педагогике в педагогических институтах / М. А. Мурадханов // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 68–74.
 297. Мускін В. Вивершимо реконструкцію вищої і середньої школи : доповідь на І

- Всеукраїнській вишівській нараді при ЦК ЛКСМУ / В. Мускін. – Х. : Молодий більшовик, 1931. – 34 с.
298. Н. М. История Киевского Института благородных девиц, 1838–1888 г. / составил член совета, инспектор классов киевского института Н. М. Захарченко // Киевская Старина. – 1889. – Т. XXVII. – ноябрь. – С. 467–475.
299. Навчальні плани педагогічних інститутів. – К. : Друкарня КДПІ, 1954. – 18 с.
300. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) : навч. посібник / [О. В. Сухомлинська, Н. П. Калениченко, Ж. Д. Ільченко та ін.]. – К.:Заповіт 1996.– 302 с. – (Міжнародний фонд "Відродження" : програма "Трансформація гуманітарної освіти в Україні").
301. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967) / [під ред. А. Т. Бондаря (відп. ред)]. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
302. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1964. – 560с
303. Національні відносини в Україні у XX столітті : збірник документів і матеріалів / НАН України ; Інститут національних відносин і політології. – К. : Наукова думка, 1994. – 560 с.
304. Ней П. И. О преподавании новых языков в коммерческих и реальных училищах / П. И. Ней. – 2-е издание. – К., 1901. – 40 с.
305. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам / Софья Михайловна Никонова. – М. : Высшая школа, 1969. – 104 с.
306. Ничкало Н.Г. Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2003. – Вип. IV. – С.421 – 439.
307. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
308. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К. : ВІПОЛ, 2000. –

486 с.

309. Ніжинський М. П. Школа, учитель, педагогіка : історичний нарис / М. П. Ніжинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 120 с.
310. Нікітчина С. О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.) : монографія / С. О. Нікітчина. – Луцьк : Вежа, 1996. – 500 с.
311. Нікітчина С.О. Становлення і розвиток системи професійно- педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.) : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Світлана Олександрівна Нікітчина. – К., 1998. – 518 с.
312. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 5–11.
313. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
314. О подготовке педагогических кадров : резолюции II сессии ГУС'а и НКПРС-ФСР. – М. : Работник просвещения, 1930. – 35 с.
315. О порядке применения закона 19 декабря 1911 г. к лицам, окончившим различные высшие женские курсы. 21 марта 1913 г. // Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / состав. Лаурсон А.М. – 2-е издание, значительно дополненное. – Петроград, 1916. – С. 631–632.
316. О рецептивном и репродуктивном усвоении иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. – 1953. – № 3. – С. 102–117.
317. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Советская педагогика. – 1958. – № 12. – С. 4–27.
318. Об улучшении изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 4. – С. 8–10.
319. Об урегулировании порядка прохождения университетского курса и производства испытаний полукурсовых и окончательных в испытательных комиссиях // Журнал Министерства народного просвещения. – 1911. – май. – Ч. XXXIII. – С.

57–58.

320. Обзор преподавания на историко-филологическом факультете Императорского Новороссийского университета в 1910–1911 акад. году. – Одесса : Экономическая типография, 1910. – 20 с.
321. Обзор преподавания предметов по историко-филологическому факультету Харьковских высших женских курсов. – [б.м.б.в.]. – 16 с.
322. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М. : Просвещение, 1967. – 504 с. – АПН СССР, Ин-т общего и политехнического образования.
323. Одесский университет за 75 лет (1865–1940) / Председат. редакц. совета Университета проф. Н. А. Савчук. Ответств. редактор проф. К. П. Добролюбовский. – Одесса: Одесский держ. университет, 1940. – 197 с.
324. Окса М. М. Генеза вивчення загальнопедагогічних дисциплін у вузах України в ХХ столітті : монографія / Окса М. М. – Мелітополь, 2004. – 313 с.
325. Орехов Д. О практике студентов педВУЗов / Д. Орехов // Шлях освіти. – № 8. – 1924. – С. 58–76.
326. Отчет о временных педагогических курсах при управлении Киевского учебного округа для подготовки учителей средн. уч. заведений (1909–1910 уч.г.) – К., 1910. – 50 с.
327. Отчет о временных педагогических курсах при управлении Киевского учебного округа для подготовки учителей средн. уч. заведений (1910–1911 уч.г.) – К., 1911. – 56 с.
328. Отчет о временных педагогических курсах при управлении Киевского учебного округа для подготовки учителей средн. уч. заведений (1911–1912 уч.г.) – К., 1913. – 71 с.
329. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета за 1915 год. Сост. В.Н.Мочульский. – О., 1916. – 439, 1 вкл.л.
330. Отчет о состоянии и деятельности Киевского императорского университета св. Владимира за 1907 г. – К., 1913. – 33 с. – Киевский императорский Университет св. Владимира.

331. Отчет о состоянии и деятельности Киевского императорского университета св. Владимира за 1908 г. – К., 1913. – 84 с. – Киевский императорский Университет св. Владимира.
332. Отчет о состоянии и деятельности Киевского императорского университета св. Владимира за 1909 г. – К., 1914. – 112 с. – Киевский императорский Университет св. Владимира.
333. Отчет о состоянии и деятельности Киевского императорского университета св. Владимира за 1911 г. – К: Типография Имп. Ун-та св.Владимира, 1912. – 77 с.
334. Отчет о состоянии и деятельности Киевского императорского университета св. Владимира за 1912 г. – К: Типография Имп. Ун-та св.Владимира, 1913. – (2), 98 с.
335. Отчет о состоянии и деятельности Киевского императорского университета св. Владимира за 1913 г. – К: Типография Имп. Ун-та св.Владимира, 1915. – (2), 99 с.
336. Отчет о состоянии Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине за 1909–10 уч.год. – Нежин, 1911. – 18 с.
337. Отчет об Одесских педагогических курсах для подготовки преподавателей средн. учебных заведений. – Одесса, 1910. – 48 с.
338. Отчёт попечителя Киевского учебного округа за 1908 г. – К., 1909. – (I–XI в одной книге).
339. Отчет попечителя Киевского учебного округа за 1911 г. – К., 1912. – (I–XI в одной книге).
340. Отчет попечителя Киевского учебного округа за 1916 г. – К., 1917. – (I–XIII в одной книге).
341. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 / отв.ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.
342. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / ред. кол. А. М. Арсеньев, В. И. Додонов, М. Н. Колмакова, Ф. Г. Паначин, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – 272 с.

343. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
344. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
345. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
346. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – 608 с.
347. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России : историко-педагогические очерки / Ф. Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 218 с.
348. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной підготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
349. Педагогическая энциклопедия [гл. ред.: И.А.Каиров (главн. ред.), Ф.Н.Петров (главн. ред.) А.И.Богомоллов и др.].– М. : Советская енциклопедия, 1966.–Т.3.
350. Педагогічний словник [за ред. дійсн. чл. АПН України Ярмаченка М.Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
351. Перелік дисертацій на здобуття вченого ступеня доктора і кандидата наук, що їх захистили педагогічні працівники Української РСР у період 1945–1954 років // Радянська школа. – 1955. – № 10. – С. 55–61.
352. Перовский Е. И. Предмет и структура методики как науки / Е. И. Перовский // Советская педагогика. – 1953. – № 9. – 113–115.
353. Перша українська імені Т.Шевченка гімназія в Києві // Вільна Українська Школа : Орган ВУС. – К. : 1917. – жовтень. – № 2. – С. 113–115.
354. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Першукова Оксана Олексіївна. – К., 2002. – 220 с.

355. Петерсон О. О преподавании языков – родного и иностранных / О. Петерсон // Педагогический сборник. – 1890. – № 7–12. – С. 485–500.
356. Петрашук О. П. Функції учителя в реалізації системи тестового контролю іншомовних навичок та вмінь в середніх навчальних закладах / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 3–4.
357. Петрунин С. О преподавании новых языков в средних учебных заведениях. Часть I. – М. : Типография Г. Лисснера и А. Гешеля, 1903. – 295 с. – (Приложения к Циркулярам по Московскому учебному округу, издаваемые под редакцией Вл. Иссаенкова).
358. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя як система особистісно-професійного розвитку: концепція, структура, зміст, технології / О. М. Пехота // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства. – Київ : НПУ, 2000. – Вип. 2. – С.221–225.
359. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
360. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект / Н. С. Побірченко [Електронний ресурс] // Портал сучасних педагогічних ресурсів. – 2009. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_33/
361. Побірченко Н. С. Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина ХІХ–початок ХХ століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Наталія Семєнівна Побірченко. – К., 2001. – 475 с.
362. Половцов В. О педагогической подготовке учительского персонала средней школы / В. Половцов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1916. – январь. – Ч. LXI. – С. 81–99.
363. Положение в лингвистической науке //Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 117–122.
364. Положення про виробниче навчання учнів середніх загальноосвітніх трудо-

- вих політехнічних шкіл з виробничим навчанням Української РСР. 5 лютого 1963 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1963. – № 4. – С. 2–9.
365. Положення про державні курси іноземних мов Української РСР // Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1939. – № 34. – С. 7–10.
366. Положення про державні курси чужоземних мов // Бюлетень НКО. – 1926. – № 48. – С. 41–42.
367. Положення про єдину трудову школу Української Соціалістичної Радянської Республіки // Вільна Українська Школа : Орган ВУС. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 249.
368. Поляков О. Г. Об иностранном языке как учебном предмете и дисциплине в школе и вузе, языковых специальностях и науках о языке и его преподавании / О. Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 18–21.
369. Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / Пометун Елена Ивановна. — К., 1996. — 443с
370. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
371. Порадник молодому інспекторові вищої початкової школи // Освіта : двотижневий педагогічний журнал. – К., 1918. – № 2. – С. 6.
372. Постанова ЦК КП(б) У про реорганізацію національних шкіл в Україні 10 квітня 1938 р. // Національні відносини в Україні у XX столітті : збірник документів і матеріалів / НАН України ; Інститут національних відносин і політології. – К. : Наукова думка, 1994. – С. 236–237.
373. Постанова ЦК КП(б)У про Одеський німецький педагогічний інститут. 4 грудня 1937 р. // Національні відносини в Україні у XX столітті : збірник документів і матеріалів / НАН України ; Інститут національних відносин і політології. – К. : Наукова думка, 1994. – С. 227–232.
374. Постанови партії та уряду про школу. – К.-Х.: Радянська школа, 1947. – 152 с.
375. Постановление объединенной сессии Отделения литературы и языка Акаде-

- мии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР по вопросам преподавания языков в школе // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 2. – С. 6–11, 115.
376. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр. / С. Постернак. – К. : Вид. тов-во „Друкар”, 1920. – 127 с. – (Пед.-психолог. б-ка. – № 10).
377. Правила об испытании лиц, успешно окончивших частные курсы новых языков, учрежденные на точном основании статьи 2-й отдела VI закона 3-го июля 1914 г. 27 марта 1915 г. // Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / состав. Лаурсон А.М. – Пет-роград, 1916. – 2-е издание, значительно дополненное. – С. 623–625.
378. Приложения к всеподданейшему отчету г. министра народного просвещения за 1873 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч. CLXXXI. сентябрь-октябрь. – С. 148–149.
379. Присяжнюк К. Ф. Новий етап в розвитку радянської школи на Україні / Кос-тянтин Федорович Присяжнюк. – К. : Радянська школа, 1965. – 156 с.
380. Про викладання німецької, англійської та французької мов у середніх і вищих школах // Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. – № 33. – С. 6–7.
381. Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропе-тровську. Наказ № 524/69 від 30 березня 1948 р. // Збірник наказів та розпоря-джень Міністерства освіти Української РСР. – 1948. – № 11. – С. 7–9.
382. Про заведення до навчальних плянів ВИШ'ів та технікумів курсу нацпитання // Бюлетень НКО. – 1930. – № 42. – С. 5.
383. Про запровадження у ВТИШ'ах та ВИШ'ах курсу ленінізму // Бюлетень НКО. – 1930. – № 42. – С. 4–5.
384. Про курси учителів іноземних мов // Збірник наказів НКО УРСР. – 1937. – № 9. – С. 8.
385. Про мережу й контингенти університетів УСРР. Постанова РНК УСРР. 21 липня 1933 р. // Бюлетень Народного комісаріату освіти. – 1933. – № 30–31. –

147. – С. 1–3.

386. Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах. З постанови ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. // Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення КП і Радянського уряду (1917–1957 рр.) : збірник документів. – Т. 1 (1917 – червень 1941 рр.). – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1960. – С. 593–604.
387. Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. // Постанови партії та уряду про школу. – К.-Х. : Радянська школа, 1947. – С. 26–33.
388. Про назви факультетів педагогічних інститутів УРСР. Наказ Міністерства освіти УРСР № 137 від 17 червня 1968 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1968. – № 15. – С. 28–29.
389. Про наслідки перевірки роботи Харківського педагогічного інституту іноземних мов . Наказ № 625 від 27 травня 1949 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1949. – № 12. – С. 7–10.
390. Про педологічні перекручення в системі наркомосів. Постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. // Збірник наказів НКО УСРР. – 1936. – № 18. – С. 3–5.
391. Про перебудову роботи Педшкіл у зв'язку з політехнізацією. Лист методсектору НКО до педагогічних інститутів та технікумів. 3/XI – 30 р. № 20102 // Бюлетень НКО. – 1930. – № 47. – 715.
392. Про переведення учительських інститутів іноземних мов на трирічний курс навчання // Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. – № 2. – С. 4.
393. Про переведення учительських інститутів іноземних мов на трирічний курс навчання // Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. – № 4. – С. 14.
394. Про перевірку стану курсів чужоземних мов // Бюлетень НКО. – 1929. – № 3 (142) – С. 7–8.
395. Про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних і середніх школах УРСР. Постанова 9 травня 1946 р. // Постанови партії та уряду про школу. – К.-Х. : Радянська школа, 1947. – С. 84–85.
396. Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах Української

- РСР. Постанова № 2038 Ради Міністрів УРСР від 31 жовтня 1947 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1947. – № 17–18. – С. 2–3.
397. Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1950. – № 4. – С. 15.
398. Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР. Наказ № 2699 від 3 грудня 1947 року // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1948. – № 1. – С. 2–5.
399. Про поновлення в системі Наркомосвіти УРСР заочної педагогічної освіти та про заходи по її зміцненню. З постанови РНК УРСР від 11 березня 1944 р. № 220 // Культурне будівництво в Українській РСР: збірник документів. – Т. 2 (червень 1941 – 1960 рр.). – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1961. – С. 19–21.
400. Про припинення викладання іспанської мови в середніх школах УРСР. Наказ № 125 від 1 квітня 1955 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1955. – № 9. – С. 14.
401. Про реорганізацію мережі і систем педагогічної освіти в Україні. Постанова РНК УСРР від 11 серпня 1930 р. // Бюлетень НКО УСРР. – 1930. – № 40. – С. 3–6.
402. Про роботу вищих учбових закладів і про керівництво вищою школою. Постанова РНК СРСР і ЦКВКП(б) від 23 червня 1936 р. // Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення КП і Радянського уряду (1917–1957 рр.) : збірник документів. – Т. 1 (1917 – червень 1941 рр.). – К. : Державне видавництво політичної літератури УСР, 1960. – С. 695–704.
403. Про систему готування педагогічних кадрів і мережу педзакладів на 1933–34 навчальний рік. Додаток до п.10 протоколу Колегії НКО № 14 // Бюлетень Народного комісаріату освіти. – 1933. – № 32. – С. 4–7.
404. Про систему педагогічної освіти та сітку педагогічних інститутів в УСРР в 1935/36 н.р. Наказ № 601 від 4/VI-35 р. // Збірник наказів НКО. – 1935. – № 30. – С. 3–5.

405. Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл Української РСР. Наказ № 310/23 від 3 березня 1949 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1949. – № 5. – С. 5–11.
406. Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР. Наказ № 269 від 11 травня 1953 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1953. – № 12. – С. 13.
407. Про хід підготовки викладачів іноземних мов для шкіл УРСР. Наказ № 533 від 22 липня 1952 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1952. – № 15. – С. 17–18.
408. Программа по курсу методики преподавания иностранных языков в общеобразовательной средней школе для педагогических институтов и факультетов иностранных языков. – М. : Учпедгиз, 1953.
409. Программа приемных испытаний по иностранным языкам в высшие учебные заведения // Иностранный язык в школе. – 1939. – № 2. – С. 70–72.
410. Программы VIII-го педагогического класса женских гимназий Киевского учебного округа, одобренная попечительским советом в заседании 13 июня 1911 года. – Киев, Типография Т-ва И.Н.Кушнарёв и К°, 1911. – 56 с.
411. Проект єдиної школи на Вкраїні. Книга 1. Основна школа / накладом Міністерства народної освіти. – Кам'янець-Подільський : Друкарня Подільського видавничого тов-ва „Дністер”, 1919. – 172 с.
412. Проект нового устава для Высших Женских Курсов в г. Киеве. – К. : Типография Т. Г. Мейнандера, 1910. – 8с.
413. Проект реформы средней школы : доклад совещания, образованного Государственной Думой для разработки проекта реформы средней школы. – СПб. : Типография М. А. Александрова, 1912. – 77 с. – (Издание журнала „Русская Школа”).
414. Прокопчук В. Є. Методична освіта студентів педагогічних інститутів України у 1945–1991 рр. (на прикладі суспільних дисциплін): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Теорія та історія педагогіки" / В. Є. Прокопчук. – К., 1993. – 23 с.

415. Пуха І. В. Перший етап боротьби за утвердження радянської школи на Україні / І. В. Пуха // З історії школи і педагогічної думки на Україні : наукові записки НДІП УРСР. – Т. XX. – К. : Радянська школа, 1963. – С. 102–140. – (Серія педагогічна).
416. Пыльнев А. О постановке преподавания новых языков в средне-учебных заведениях / А. Пыльнев // Педагогический сборник. – 1890. – № 7–12. – С. 311–320.
417. Пять лет из истории Харьковского университета. Воспоминания проф. Роммеля о своем времени, о Харькове и Харьковском университете (1785–1915). – Харьков, 1868. – 111 с.
418. Равкин З.И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогического исследования // З. И. Равкин // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – М, 1994. – 280 с.
419. Разные известия и сообщения // Русская школа. – СПб., 1907. – сентябрь. – С. 94.
420. Разумовский Н. Из бесед с читателями журнала "Иностранный язык в школе" / Н. Разумовский // Иностранные языки в школе. – 1936. – № 6. – С. 76–82.
421. Расширение программы на педагогических курсах для преподавателей новых языков, 17 мая 1914 г., № 25146 // Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / состав. Лавурсон А.М. – Петроград, 1916. – 2-е издание, значительно дополненное. – С. 616.
422. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / Валентин Эдуардович Раушенбах. – М. : Высшая школа, 1971. – 112 с.
423. Рахманов И. В. О преподавании методики в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / И. В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 4. – С. 45–47.
424. Рахманов И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / И. В. Рахманов. – М., 1972. – 228 с.
425. Рахманов И. В. Очередные задачи методики в свете трудов И.В.Сталина о

- языке / И. В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 6. – С. 3–9.
426. Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков : методическое пособие для учителей средней школы ; АПН РСФСР / И. В. Рахманов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 196 с.
427. Рогова Г. В. Концепция подготовки специалиста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста / Г. В. Рогова, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 6. – С. 78–82.
428. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802 – 1902) / С. В. Рождественский. – СПб. : Изд-е Министерства народного просвещения, 1902. – 785 с.
429. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.) [Текст] : нариси / ред. М. Ярмаченко, С. Гончаренко, Н. Калениченко та інші. – К. : Рад. шк., 1991 – 384 с.
430. Ротар Н. Ю. Діяльність українських національно-демократичних урядів в галузі освіти (1917–1920) : дис... канд. істор. наук : 07.00.01/ Ротар Наталія Юріївна – Чернівці, 1996. – 227 с.
431. Рудько М. П. З історії радянської вищої школи на Україні (1917–1928 рр.) / М. П. Рудько // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 30–34.
432. Ружейніков В. П. Використання телебачення в навчальних цілях / В. П. Ружейніков // Радянська школа. – 1959. – № 5. – С. 49–53.
433. Русько А. Н. Опыт подготовки учителей широкого профиля в Украинской ССР / А. Н. Русько // Советская педагогика. – 1958. – № 1. – С. 117–124.
434. Русько О. М. За дальший розвиток педагогічної науки на Україні / О. М. Русько // Радянська школа. – 1958. – № 8. – С. 24–38.
435. Ряппо Я. В защиту советской высшей школы / Я. Ряппо // Шлях освіти. – 1923. – № 5. – С. 1–23.
436. Ряппо Я. Две системы просвещения / Я. Ряппо // Шлях освіти. – 1922. – № 1. – С. 109–117.
437. Ряппо Я. О факультетах профобра / Я. Ряппо // Шлях освіти. – 1924. – № 8. – С. 23–26.

438. Ряппо Я. Проблема воспитания и образования в советском государстве / Я. Ряппо // Шлях освіти. – 1922. – № 4. – С. 1–17.
439. Ряппо Я. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924) : сб. статей и докладов / Я. Ряппо. – Харьков : Госиздат Украины, 1925. – 155 с.
440. Савин Н. В. Методика обучения иностранным языкам и дидактика / Н. В. Савин // Иностранные языки в школе. – 1955. – № 1. – С. 35–40.
441. Савин Н. В. О построении программы по курсу методики преподавания иностранных языков / Н. В. Савин // Иностранные языки в школе. – 1956. – № 5. – С. 76–82.
442. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка вчителя Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С. 2–6.
443. Садовский В. Н. Основания общей теории систем : логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
444. Садовский В.Н. Некоторые принципиальные проблемы построения общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник 1972. – М.: Наука, 1972. – 280 с.
445. Салистра И. Д. Обучение иностранным языкам и задачи коммунистического воспитания учащихся / И. Д. Салистра // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 3. – С. 40–49.
446. Салистра И. Д. Больше внимания подготовке учителя иностранных языков без отрыва от производства / И. Д. Салистра, В. А. Шмид // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 87–93.
447. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: від гімназії вищих наук до університету / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин : НДПУ, 2000. – 288 с.
448. Сасімов А. А. Вища школа Радянської України (1928–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 “Історія України” / Анатолій Анатолійович Сасімов. – К., 1998. – 17 с.
449. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Сейко Наталія Андріївна. — Луганськ,

2009. — 668 с.

450. Селіханович Й. Методи викладання мови і підручники Я. А. Коменського / Й. Селіханович // Комуністична освіта. — 1936. — № 6. — С. 104–119.
451. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Семеног Олена Миколаївна. — К., 2006. — 476 с.
452. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : учебное пособие / В. А. Семиченко. — Полтава, 1991. — 78 с.
453. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С.176–203.
454. Сергиевская Е. Г. Использование учебников по иностранному языку для средней школы на факультете иностранного языка / Е. Г. Сергиевская // Иностранные языки в школе. — 1954. — № 5. — С. 103–107.
455. Серебренников В. А. Сравнительно-исторический метод в языкознании / В. А. Серебренников // Иностранные языки в школе. — 1950. — № 6. — С. 21–25.
456. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія, 1998. — № 2. — С.161–172.
457. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічні засади педагогічної творчості / С. О. Сисоєва // Педагогічна творчість: Методологія, теорія, технології. — К. : НПУ. — 2005. — С 7–49.
458. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Онисимович Сірополко [вступ. ст. С. Ільницький, Т. Беднаржова]. — К. : Наукова думка, 2001. — 912, [1] с. — (Український Вільний ун-т).
459. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. — М. : Русский язык, 1981. — 248 с.
460. Скрипник М. О. Про заснування університетів на Україні / М. О. Скрипник //

- Шлях освіти. – 1932. – № 11–12. – С. 3–16.
461. Скрипник М. О. Система народньої освіти / М. О. Скрипник // Шлях освіти. – № 1–2. – 1929. – С. V–XIX.
462. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.
463. Словник української мови [ред. колегія: акад. І. К. Білодід (голова), А. А. Бурячок, В. О. Винник та ін.]. В 11 т. – К. : Наукова думка, 1977. – Т.8. – 927 с.
464. Словник української мови [ред. колегія: акад. І. К. Білодід (голова), А. А. Бурячок, В. О. Винник та ін. В 11 т. – К. : Наукова думка, 1979. – Т.10. – С.570.
465. Смирновский П. К вопросу об изучении новых языков в наших гимназиях / П. Смирновский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – Ч. CLVII. – С. 45–58.
466. Собчинська М. М. Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917–1920 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Собчинська Майя Миколаївна. – К., 1995. – 24с.
467. Сокальский П. Из воспоминаний о Харьковском университете конца 40-х годов П. П. Сокальского. – К., 1906. – 9 с. – Отд. оттиск из журнала "Киевская старина".
468. Соловова Е. Н. Из истории развития филологического образования / Е. Н. Соловова, Е. А. Пореченкова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 9–16.
469. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / состав. Лаурсон А.М. – Петроград, 1916. – 2-е издание, значительно дополненное. – 1120 с.
470. Сталин И. К некоторым вопросам языкознания / И. Сталин // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 4. – С. 17–20.
471. Сталин И. Относительно марксизма в языкознании / И. Сталин // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 4. – С. 3–16.

472. Стан і завдання культурного будівництва на Україні. – Х. : НКО УСРР, 1927. – 152 с.
473. Степанець І. О. Становлення та розвиток середньої педагогічної освіти на Харківщині у ХХ столітті : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки"/ Степанець Іван Олексійович. – Слов'янськ, 2006. – 251 с.
474. Струбицький В. В. Учитель радянської школи (історико-педагогічний аспект) / В. В. Струбицький, О. В. Бондар. – Львів: Вища школа, 1987. – 128 с.
475. Струминский В. Я. О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики / В. Я. Струминский // Советская педагогика. – 1958. – № 2. – С. 112–115.
476. Сухенко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні / Т. В. Сухенко // Український історичний журнал. – 1998. – № 5. – С.63–74.
477. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – №2. – С.42–49.
478. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 40–41.
479. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
480. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 44.
481. Сухомлинська О. Розвиток особистості й освіта: історичний вимір // Шлях освіти / Ольга Сухомлинська. – 2008. – № 2. – С. 41–47.
482. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С.41–45.
483. Съезд нефилологов // Педагогический сборник. – 1887. – № 11. – С. 447–464.
484. Таранов В. М. Вопросы использования современной техники при обучении иностранным языкам / В. М. Таранов // Иностранные языки в школе. – 1959. – № 3. – С. 71–76.
485. Тиандер К. О преподавании немецкой грамматики в русских школах / К. Ти-

- андер // Журнал Министерства народного просвещения. – 1911. – июнь. – Ч. XXXIII. – С. 47–53.
486. Томпсон А.И. Об изучении иностранных языков в средне-учебных заведениях // Педагогический сборник. – 1891. – № 7–12. – С. 202–218, 303–331, 534–537.
487. Третье Всеукраинское совещание по просвещению (15–27 июня 1921р.). – Харьков : Ред.-изд. отдел Наркомпроса, 1922. – 99 с.
488. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Професійна педагогіка", 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Ганна Володимирівна Троцко. – К., 1997. – 54 с.
489. Труды И. В. Сталина по вопросам языкознания и наши задачи // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 5. – С. 9–16.
490. Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков, 28–31 декабря 1911 г. – СПб. : Типография В. Д. Смирнова, 1912. – 400 с.
491. Труды первого Всероссийского съезда учителей городских по Положению 1872 г. училищ 7–14 июня 1909 г. / под ред. В. А. Самсонова и Г. Г. Тумима. – СПб., 1910. – Т. 1. – 392 с.
492. Тураев С. В. О литературной подготовке преподавателей иностранных языков / С. В. Тураев // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 47–50.
493. Турбовской Я. С. Концепция высшего профессионального педагогического образования [Текст] / Я. С. Турбовской // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 47–58.
494. Тхагапсоев Х. Г. Учитель и культура: проблемы подготовки педагогических кадров / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 66–72.
495. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–110.
496. Улучшить качество преподавания иностранных языков в новом учебном году // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 4. – С. 3–7.
497. Устав Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине // Жу-

- рнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч. CLXXX. – С. 66–75.
498. Устава про вищі школи (інститути) УСРР. – Харків : ДВОУ "Пролетар", 1931. – 15 с.
499. Учебные планы историко-филологического факультета императорского Харьковского университета и правила к ним. – Х., 1914. – 27 с.
500. Учебные планы педагогических институтов, учительских институтов и вечерних секторов пединститутов. – М : ОГИЗ -Учпедгиз, 1935. – 55 с.
501. Федоров А. В. Новые материалы о Н. Я. Марре / А. В. Федоров // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 12–24.
502. Фену Н. О преподавании французского языка в старших классах средних учебных заведений / Н. Фену // Педагогический сборник. – 1870. – Кн. 8. – С. 829–851.
503. Філіппов О. М. 35 років розвитку радянської школи на Україні / О. М. Філіппов // Радянська школа. – 1952. – № 10. – С. 19–31.
504. Фоломкина С. К. Методика рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 3. – С. 50–61.
505. Фриденберг А. О преподавании иностранных языков в трудовой школе : доклад, читанный на первой всероссийской конференции преподавателей иностранных языков 13 сентября 1927 г. / Августа Фриденберг // Вестник просвещения. – М., 1927. – № 12. – С. 30–36.
506. Харламов И. Ф. Педагогическая практика: старые и новые подходы / И. Ф. Харламов, В. П. Горленко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 72–78.
507. Хлівний І. Р. Педагогічна освіта за 15 років / І. Р. Хлівний // Шлях освіти. – 1932. – № 11–12. – С. 53–71.
508. Хриков Є.М. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади / Є. М. Хриков // Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір : Вісник Луганського націон. педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 19. – Ч.І. – С. 11–16.
509. XX съезд КПСС : стенографический отчет : в 2 т. – Т. II. – М. : Госполитиз-

дат, 1956. – 557 с.

510. Цветкова З. М. О повышении качества преподавания иностранных языков в школе и в вузе / З. М. Цветкова // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 34–42.
511. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / З. М. Цветкова // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 5. – С. 53–62.
512. Чавдаров С. Х. Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1957. – № 11. – С. 40–50.
513. Чалый М. К. Воспоминания / М. К. Чалый // Киевская Старина. – 1889. – Т. XXVI. – ноябрь. – С. 257–280.
514. Чалый М. К. Воспоминания / М. К. Чалый // Киевская Старина. – 1889. – Т. XXVII. – декабрь. – С. 493–545.
515. Чемоданов Н. С. И. В. Сталин и советское языкознание / Н. С. Чемоданов // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 6. – С. 13–23.
516. Чирко Б. В. Національні меншини в Україні (20–30 роки ХХ століття) / Б. В. Чирко. – К. : Асоціація "Україно", 1995. – 215 с.
517. Чучин-Русов А. Е. Образование и культура / А. Е. Чучин-Русов // Педагогика. – 1998. – № 2. – С.9–18.
518. Шапкин А. Е. Из истории практической подготовки учителей иностранного языка в дореволюционной России / А. Е. Шапкин // Педагогическая практика: Опыт, проблемы, перспективы : тез. докл. и сообщ. межвуз. науч.-техн. конф. – Ижевск, 1989. – С. 105–108.
519. Шапкин А. Е. К вопросу о подготовке преподавательских кадров по иностранным языкам в дореволюционной России / А. Е. Шапкин // Актуальные вопросы обучения иноязычной речи на факультете иностранных языков и в средней школе : тез. докл. – Свердловск, 1972. – С. 145–146.
520. Шаповаленко С. Г. О преодолении отставания методики как науки / С. Г. Шаповаленко // Советская педагогика. – 1953. – № 11. – С. 20–36.
521. Шатунов М. Четверта Всеукраїнська конференція в справі педосвіти / М. Шатунов // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 132–134.

522. Шевченко В. А. Использование кинофильмов и диафильмов в преподавании английского языка в V-VI классах / В. А. Шевченко // Иностранные языки в школе. – 1959. – № 3. – С. 77–81.
523. Шикер Ю. Международный съезд преподавателей новых языков / Ю. Шикер // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – июнь. – Ч. XXVII. – С. 59–72.
524. Шиллинг И. Р. Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков / И. Р. Шиллинг // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 1. – С. 63–68.
525. Школьный И. В. Подготовка и проведение педагогической практики в учительских институтах / И. В. Школьный. – Советская педагогика. – 1950. – №.1. – С.74–80.
526. Шохоль К. К вопросу о развитии высшего женского образования в России / К. Шохоль // Журнал Министерства народного просвещения. – 1912. – август. – Ч. XL. – С. 152–195.
527. Шохоль К. К вопросу о развитии высшего женского образования в России / К. Шохоль // Журнал Министерства народного просвещения. – 1913. – март. – Ч. XLIV. – С. 1–36.
528. Шохоль К. К вопросу о развитии высшего женского образования в России / К. Шохоль // Журнал Министерства народного просвещения. – 1913. – Ч. XLVI. – Июль. – С. 1–58.
529. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок. // Системные исследования. Ежегодник. 1981. – М. : Наука, 1981. – 384 с. – С.193–225.
530. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. – М. : Знание, 1964. – 48 с.
531. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общие вопросы методики / Лев Владимирович Щерба. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 96 с.
532. Эрдманн Э. Методические приемы и научная система в обучении иностран-

- ному языку / Э. Эрдманн // Журнал Министерства народного просвещения. – 1913. – май. – Ч. XLV. – С. 45–81.
533. Эрдманн Э. Психологическая система конструкций и форм немецкого языка / Э. Эрдманн. – Варшава : Изд-во Карбасникова, 1910. – 129 с.
534. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
535. Юдина Н. П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности / Н.П. Юдина : монография. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2001. – 110 с.
536. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е. А. Ямбург // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3–10.
537. Янушевский С. Ц. О так называемом натуральном методе преподавания латинского языка / С. Ц. Янушевский // Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков, 28–31 декабря 1911 г. – СПб., 1912. – С. 225–249.
538. Ярцева В. Н. Задачи, содержание и построение теоретических курсов иностранных языков / В. Н. Ярцева // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 4. – С. 29–44.
539. Ярцева В. Н. Об одной вредной теории в языкознании / В. Н. Ярцева // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 6. – С. 55–66.
540. Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921-1932): [монографія] / Ясницький Герман Іванович. – К. : Вид-во Київського університету, 1965. – 256 с.
541. Brumfit Ch. Individual Freedom in Language Teaching. – Oxford University Press, 2001. – 207 p.
542. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Council of Europe, 2001. – 260 p.
543. Edge, J. Training, Education, Development: Worlds Apart? : Paper given at the Annual Conference of the British Association for Teaching and Research in Overseas Education, Moray House College, Edinburgh, 1988.
544. Furlong, J. and Maynard, T. Mentoring student-teachers. – London : Routledge, 1995.

545. Houston, W. R. Competency-based teacher education. – Dunkin, 1987. – 189 p.
546. Turney, C. (ed.) Innovation in teacher education. – Sydney : Sydney University Press, 1977. – 237 p.
547. Wallace, M. Training Foreign Language Teacher: a reflective approach. – Cambridge University Press, 1991. – 180 p.

II. Архівні джерела

Центральний державний історичний архів України у м. Києві (ЦДІАК України)

Ф. 385 Жандармське управління м. Одеси

548. Оп.1.

Спр. 468. Список студентів Новоросійського університету 1894–1895 уч. р. та інші документи, 111 арк.

Ф. 442 Канцелярія київського, подільського і волинського генерал-губернатора

549. Оп. 813.

Спр. 652. Загальний статут і штати імператорських російських університетів, затверджені 18 червня 1863 р., 1863 р., арк. 1–12.

Ф. 707 Управління попечителя Київського учбового округу

550. Оп. 4.

Спр. 307. Справа про складання постійного статуту й штату Університету св. Володимира, 1838 р., 22 арк.

551. Оп. 16.

Спр. 612. Про заснування у в університетах особливої кафедри педагогіки, 1850 р., 22 арк.

552. Оп. 26.

Спр. 236. Справа про заснування педагогічних курсів і закриття педагогічного інституту при Київському університеті, 4 червня 1860 г.–14 вересня 1864 р., 72 арк.

553. Оп. 28.

Спр. 62. Звіт про педагогічні курси для Київського й Одеського учбових округів за 1861 р., арк. 22–38.

554. Оп. 29

Спр. 102. Про складання правил про стипендії Міністерства народної освіти, 1862 р., арк. 172.

555. Оп. 35.

Спр. 170. Справа про заснування на кошти, пожертвовані губернським секретарем А. Марикані, стипендій для студентів Київського й Новоросійського університетів і Лазаревського інституту східних мов, 7 липня – 30 вересня 1869 р., 16 арк.

556. Оп. 38

Спр. 7. Листування, 1872 р., 75 арк.

557. Оп. 81

Спр. 58. Справа з перепискою, що стосується Київських вищих жіночих курсів, 1913 р., 221 арк.

558. Оп. 82.

Спр. 1. Циркулярні розпорядження Міністерства народної освіти, 1914 г., 144 арк.

559. Оп. 82.

Спр. 50. Огляд викладання й розклад лекцій Ніжинського історико-філологічного інституту, 1914 р., 30 арк.

560. Оп. 84.

Спр. 45. Справа управління Київського учбового округу. Ніжинські вищі жіночі курси, 1916 г., 28 арк.

561. Оп. 160.

Спр. 38 а. Ч. 1. З питання про заснування в м. Києві педагогічного інституту і про відкриття тимчасових педагогічних курсів для підготовки викладачів середніх навчальних закладів, 1909 р., 382 арк.

562. Оп. 161

Спр. 32. Справа по ходатайсту про заснування проекту Статуту жіночого університету св. Ольги, 1909–1911 рр., 48 арк.

563. Оп. 162.

Спр. 8. Справа з циркулярними пропозиціями Міністерства народної освіти і п. Попечителя Київського учбового округу, 1912 г., 812 арк.

564. Оп. 294.

Спр. 80. Справа Управління Київського учбового округу з відомостями про число закладів і учнів для Київського Губернського Статистичного Комітету, 1910 г., 262 арк.

565. Оп. 306.

Спр. 50. Справа про Тимчасові педагогічні курси при Управлінні Київського учбового округу, 1916 г., 20 арк.

Ф. 1252 Фонд штаб-офіцерського корпусу жандармерії в Одесі

566. Оп. 1.

Спр. 168. Список студентів і постійних слухачів Новоросійського університету м. Одеси, 1866–1867 рр., арк. 7

Ф. 2061 Фонд М. Г. Халанського

567. Оп. 1.

Спр. 156. Огляд історії словесного чи історико-філологічного факультету Харківського університету за 100 років його існування, 1905 р., 581 арк.

Ф. 2162 Фонд Попечителя Харківського учбового округу. 1803–1916 рр.

568. Оп. 2.

Спр. 57. Розподіл кафедр у Харківському університеті, 1835 р., арк. 41–43, 58–60, 102–104.

Державний архів м. Києва (Держархів м. Києва)

Ф. 16 Київський університет. 1834–1920 рр.

Оп. 290. Рада Університету. 1851 р.

569. Спр. 62. Расписание и обозрение лекций на первое полугодие 1851–1852 уч.г., 44 арк.

570. Спр. 112. Расписание и обозрение лекций на второе полугодие 1851–1852 уч., 36 арк.

571. Спр. 122. О полукурсовых испытаниях студентов, 1851–1852 уч.г., арк. 1–9.

Оп. 298. Рада Університету. 1856–1859 рр.

572. Спр. 9. Об испытаниях лиц, желающих получить звание учителей в гимназиях и училищах Киевского учебного округа, 1856 г., арк. 3

Оп. 313. Рада Університету. 1874 р.

573. Спр. 31. О специальном испытании лиц для получения звания учителя гимназии и прогимназии по разным предметам, 1874г., арк. 1–70.

574. Спр. 145. По вопросу о разделении историко-филологического факультета на отделения, 1874 г., арк. 1–134.

Оп. 340. Рада Університету. 1901 р.

575. Спр. 75. Обзор преподавания в Университете Св. Владимира и расписание лекций на 1901г., арк. 1–236.

576. Спр. 101. О состоянии кафедр Университета за 1901 г., арк. 1–44.

577. Спр. 122. Об учреждении при историко-филологическом факультете университета романо-германского отделения, 1901 г., с. 1–7зв.

Оп. 344. Рада Університету. 1905 р.

578. Спр. 40. О доставлении Губернатору сведений об Университете с приложением ведомости о содержании Университета, о личном составе и об учащихся за 1904 г., 10 арк.

Оп. 355. Рада Університету. 1916 р.

579. Спр. 6. Дело Совета Императорского Университета Св. Владимира с ведомостями о состоянии кафедр Университета, 1916 г., арк. 1–43.

580. Спр. 49. О формировании при Киевском Учебном Округе педагогических курсов и о приглашении некоторых профессоров в качестве преподавателей на оных, 1916 г., 3 арк.

Оп. 465. Историко-филологический факультет. 1834–1920 гг.

581. Спр. 28. Отчеты университета Св. Владимира за 1835, 1836, 1837 гг., 237 арк.

582. Спр. 86. Программы преподавания по историко-филологическому (арк.1 – 62зв.), физико-математическому факультетам университета на 2-е полугодие 1850–1851 уч. года, арк. 1–96.

583. Спр. 98. Программы преподавания по историко-филологическому, физико-

математическому... факультетам университета на 2-е полугодие 1853–1854 уч. года, арк. 1-6.

584. Спр. 169. Программы лекций, читанных в ун-те в 1870–74 уч. год, 351 арк.
585. Спр. 214. Обзорение преподавания в Университете Св. Владимира в 1-м полугодии 1885–86 уч.г. с приложением 4-х таблиц расписания лекций, арк. 1–17.
586. Спр. 322. Отчет о состоянии Историко-филологического факультета Императорского Университета Св. Владимира за 1904 г., 7 арк.
587. Спр. 858. Отчет об Историко-филологическом Факультете за 1851 гражданский год, 2 арк.
588. Спр. 861. Программа преподавания на факультете в 1854–1855 уч. г., 4 арк.
589. Спр. 994. Отчеты о практических занятиях студентов историко-филологического факультета в 1887г., 10 арк.
590. Спр. 1022. Отчеты о практических занятиях студентов историко-филологического факультета по древним языкам в 1890г., 10 арк.
591. Спр. 1099. Отчеты о практических занятиях студентов историко-филологического факультета, 1901г., 12 арк.
592. Спр. 1124. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т. I, 1905г., 149 арк.
593. Спр. 1125. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т. II, 1905г., 109 арк.
594. Спр. 1138. Отчеты о практических занятиях студентов, 1907 г., 22 арк.
595. Спр. 1146. Отчеты о практических занятиях студентов факультета в 1908 г. (26 февраля–24 мая 1908 г.), 43 арк.
596. Спр. 1156. Отчеты о практических занятиях студентов историко-филологического факультета, 1909г., 36 арк.
597. Спр. 1169. Отчет о состоянии историко-филологического факультета за 1910 г., 22 арк.
598. Спр. 1205. Отчет историко-филологического факультета за 1912 г., 26 арк.
599. Спр. 1206. Расписание лекций и экзаменов студентов факультета на 1911/12 уч. год., 2 арк.

600. Спр. 1223. Расписание лекций и экзаменов студентов факультета на 1913 год, 3 арк.
601. Спр. 1242. Расписание лекций студентов факультета на осеннее полугодие 1915–1916 уч. г., 1 арк.
602. Спр. 1243. Расписание лекций и экзаменов студентов ф-та на 1914 год, 3 арк.
603. Спр. 1257. Расписание лекций студентов факультета на осеннее полугодие 1915–1916 уч. г., 1 арк.
604. Спр. 1278. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т.1, 31 января–30 мая 1917 г., 188 арк.
605. Спр. 1279. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т.2, 23 августа–19 декабря 1917 г., 232 арк.
606. Спр. 1285. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т.1, 26 февраля – 27 мая 1918 г., 153 арк.
607. Спр. 1286. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т.2, 1 июня – 28 сентября 1918 г., 146 арк.
608. Спр. 1287. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т.3, 18 октября–30 декабря 1918 г., 198 арк.
609. Спр. 1288. Обзорение преподавания на историко-филологическом факультете в 1917–1918 уч. г., 18 арк.
610. Спр. 1289. Отчеты о практических занятиях студентов историко-филологического факультета за 1917–1918 уч.г., 20 арк.
611. Спр. 1298. Протоколы заседаний деканата факультета и материалы к ним, т.1, 14 февраля–31 мая 1919 г., 181 арк.
612. Спр. 1300. Отчеты о практических занятиях студентов ф-та в 1919 г., 14 арк.
613. Спр. 1309. Программа преподавания на факультете в 1920 г., 4 арк.
614. Спр. 1311. Список студентов факультета за 1920 г., 4 арк.
615. Спр. 1312. Список студентов историко-филологического ф-та Киевского ун-та, подавших заявление о зачислении их на ускоренные педагогические курсы в г. Киеве, 1920 г., 1 арк.
616. Спр. 1314. Примерный учебный план по историко-филологическому факуль-

тету, б/д., 5 арк.

617. Спр. 1316. Программа преподавания истории французской литературы на историко-филологическом факультете, б. г., 1 арк.

618. Спр. 1321. Отчеты о практических занятиях студентов, б/д., 12 арк.

Оп. 474. Рада Університету. 1834–1919 рр.

619. Спр. 11. Обзорение преподавания в Университете Св. Владимира в весеннем полугодии 1889г. с приложением 4-х таблиц расписания лекцій, арк. 1–19.

620. Спр. 21. Учебные планы историко-филологического факультета университета Св. Владимира, 1902 р., арк. 1–28.

621. Спр. 135. Устав „Кружка студентов-эсперантистов” при университете, 1918 г., с. 1–4.

Ф. 154 Київське відділення товариства класичної філології та педагогії.

1885–1890 рр.

622. Оп. 1. Журнал засідань товариства. 1885–1890 рр.

Спр. 1. Журналы заседаний Киевского отделения общества классической филологии и педагогики за период 1885 по 1890 гг., арк. 1–82.

Ф. 244 Київські вищі жіночі курси. 1878–1921 рр.

Оп. 1. Ч.1. Проект Тимчасового Положення. 1878–1921 рр.

623. Спр. 72. Киевские Высшие Женские курсы, 1917 г., л. 1–12.

624. Спр. 81. Приказы, декреты и постановления Всеукраинского, народного Комиссариата Просвещения, 1918 г., 3 л.

625. Спр. 87. Докладная записка директора курсов Реформатского о положении на курсах, 1920 г., 7 л.

626. Спр. 94. Списки слушательниц Киевских В.Ж.К., поступивших в 1907–1912 гг., 159 л.

627. Спр. 110. Киевские Высшие Женские курсы. Историко-Филологическое отделение. Протоколы заседаний за 1913–1914, 1914–1915 уч . г., 1913–1915 гг., л. 1-50.

628. Спр. 144. Киевские Высшие Женские курсы, 1917 г. Письмо от и.о.декана историко-филологического отделения П.Ардашева попечителю Киевского

Учебного Округа о слушательницах, желающих поехать в Англию для усовершенствования в английском языке, 1917 г., л. 1–2.

Оп. 17. Положения про курси. 1878–1920 рр.

629. Спр. 1. Положение о Высших Женских Курсах в г. Киеве, 1878 г., арк. 1–76.

630. Спр. 57. Киев. В.Ж.К. Статистические сведения о количестве и составе слушательниц за 1906–1918 гг., 11 л.

631. Спр. 128. Расписание лекций по факультетам за 1909 г., 4 л.

632. Спр. 203. Киевские В.Ж.К. Отчеты профессоров и преподавателей о поведении практ. занятий за 1911–1912 г., 30 л.

633. Спр. 256. Киев. В.Ж.К. Учебные планы и программы на 1911–1912 г., 21 л.

634. Спр. 534. Расписание лекций по факультетам за 1917 г., 8 л.

635. Спр. 552. Расписание лекций и практических занятий профессоров, преподавателей и лекторов Историко-филологического ф-та на 1918–1919 г., 16 л.

636. Спр. 575. Расписание лекций по факультетам за 1919 г., 8 л.

**Ф. 346. Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького.
1920–1928, 1937, 1940–1941, 1943–1973 рр.**

637. Оп. 2.

Спр. 569. Переписка с Советом Министров УССР об улучшении учебно-методической работы в Киевском педагогическом институте, 1951 г., л. 9

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)

**Ф. 1. Фонд ВУЦВК – Всеукраїнський Центральний Виконавчий Комітет,
м. Харків.**

638. Оп. 2.

Спр. 3882. Протоколи засідань колегії Наркомосвіти УРСР (копії) та інформаційний лист його про стан народної освіти на Україні в 1924–25 р. (починається з Протоколу № 5), 11 червня 1925 р. – 9 січня 1926 р., 204 арк.

639. Оп. 6.

Спр. 41. Протоколи засідань Підготовчої комісії РНК УРСР, колегії НКВС,

НКО, НКЮ, НАПраці УРСР та матеріали до них, 10 травня 1930 р. – 12 вересня 1930 р., 139 арк.

640. Оп. 6.

Спр. 647. Протоколи Раднаркому УРСР та матеріали до них, 13 листопада 1930 р. – 23 лютого 1931 р., 246 арк.

Ф. 2 Рада Народних Комісарів УРСР. Рада Міністрів УРСР. 1918–1984 рр.

641. Оп. 2.

Спр. 767. Проект Постанови Раднаркому УРСР про заснування ІНО (копія) і листування з Наркоматом Освіти УРСР по цьому питанню, 24 грудня 1923 р. – 29 квітня 1925 р., 86 арк.

642. Оп. 5.

Спр. 1354, Материалы, рассмотренные на заседаниях СНК, 2 января 1930 г. – 2 июля 1930 г., 843 арк.

643. Оп. 7.

Спр. 505. Про роботу евакуйованих вищих учбових закладів і організацію шкіл за межами України, 22 січня 1942 р. – 30 грудня 1942 р., 120 арк.

644. Оп. 7.

Спр. 7259. Материалы по делам высших и средних педагогических учебных заведений Министерства просвещения УССР, 2 січня 1947 р. – 18 грудня 1948 р., 293 арк.

645. Оп. 7.

Спр. 9548. Матеріали з питань діяльності вищих та середніх педагог. учб. закладів Міністерства освіти Української РСР, 7 серпня 1948 р. – 20 серпня 1949 р., 187 арк.

646. Оп. 8.

Спр. 211. Постанови Ради Міністрів УРСР, оригінали, 1951 р., спр. 211, 310 арк.

647. Оп. 8.

Спр. 2378. Переписка с Верховным советом Союза ССР и Советом Министров ССР, 2 квітня 1951 р. – 26 травня 1951 р., 127 арк.

648. Оп. 8.

Спр. 4533. Матеріали про матеріально-побутове забезпечення викладачів вищих, спеціальних, середніх учбових закладів та вчителів шкіл України, 15 липня 1950 р. – 31 жовтня 1951 р., 256 арк.

649. Оп. 8.

Спр. 9513. Листування з облвиконкомами про виділення коштів на ремонт будинків обласних театрів, будинку Картинної галереї в м. Одеса, будівництво кінотеатрів тощо, 29 вересня 1952 р. – 7 вересня 1953 р., 278 арк.

650. Оп. 8.

Спр. 9572. Листування з Міністерством освіти УРСР про наслідки розподілу молодих спеціалістів у 1952 році, проведення республіканського конкурсу на кращу студ. наук. роботу з питань комуніст. виховання молоді, заходи Міністерства по забезпеченню педагогічними кадрами шкіл, роботу шкіл робітничої і селянської молоді на Україні тощо, 11 жовтня 1952 р. – 10 липня 1953 р., 190 арк.

Ф. 5 Народный Комиссариат Внутренних Дел УССР

651. Оп. 2.

Спр. 318. Материалы о регистрации Устава союза эсперантистов советских стран (СЭСС), 30 апреля 1924 г. – 21 сентября 1925 г., 75 арк.

Ф. 166 Народний комісаріат освіти УРСР. 1918 – 1980 рр.

Оп. 1. (1918–1920 рр.)

652. Спр. 44. Звіти відділів Наркомосу УСРР про роботу в червні-липні 1919 р. Листування з Раднаркомом, губернськими відділами народної освіти, вищими і середніми учбовими закладами про роботу ін-ту міжнародної мови (есперанто) в м. Києві, березень 1919 р. – 30.08.1919 р., 208 арк.

653. Спр. 269. Постанови Наркомосу УСРР про організацію роботи вищих учбових закладів. 1919 р., 92 арк.

654. Спр. 270. Постанови Наркомосу УСРР про організацію роботи вищих учбових закладів, 5 червня 1919 р. – 28 липня 1919 р., 8 арк.

655. Спр. 276. Матеріали про реорганізацію вищих учб. закладів і відкриття но-

вих, 19 лютого – 26 січня 1920 р., 66 арк.

656. Спр. 306. Ч.2. Народний Комісаріат Освіти УРСР. Матеріали про стан народної освіти в РСФСР (положення, інструкції, обіжники, резолюції по доповідях, плани і програми занять), 1919 р., 294 арк.
657. Спр. 369. Листування з Київським губернським відділом народної освіти, Комісаріатом в справах Київського шкільного округу про видачу дозволу на відкриття дворічних педкурсів з німецької мови, 27 лютого – 22 березня 1919 р., 9 арк.
658. Спр. 371. Листування з Комісаріатом в справах шкільних округів, учбовими закладами і відділами Наркомосу УСРР про призначення та звільнення вчителів, забезпечення шкіл підручниками. Списки середніх шкіл та відомості про кількість їх на Україні в 1919 р. Заяви учителів і співробітників Наркомосу про призначення на посади та звільнення з них, 3 лютого 1919 р. – 16 квітня 1919 р., 124 арк.
659. Спр. 372. Листування з середніми учбовими закладами з питань організації учбового процесу в школах – складання і затвердження розкладу годин і розподілу лекцій між вчителями, 11 лютого 1919 р. – 25 березня 1919 р., 44 арк.
660. Спр. 405. Положення і обіжники Наркомосу РРФСР і УСР про єдину трудову школу України, організацію педкурсів для вчителів Єдиної Трудової Школи, 1919 р., 88 арк.
661. Спр. 901. Листування з вищими учбовими закладами про затвердження учбових планів, облік професорсько-викладацького персоналу, прийом студентів. ... про Харківську народну академію, 15 січня 1920 р. – 30 грудня 1920 р., 377 арк.
662. Спр. 930. Декрет Раднаркому УСРР про вищу школу та матеріали про роботу підвідділів отвуза Одеського губвідділу народної освіти і вузів, 1920 р., 271 арк.
663. Спр. 1102. Матеріали про роботу Харківської академії теоретичних знань та інституту народної освіти (доповідні записки, рапорти, учбові плани, програми, розклад лекцій, списки студентів академії та ХІНО, автобіографії, мандати професорів та викладачів), 11 грудня 1920 р. – 7 грудня 1921 р., 536 арк.

664. Спр. 281. Матеріали про стан підготовки працівників народної освіти на Україні (декрети, положення, статuti, протоколи, інструкції, тези доповідей, статистичні відомості). Списки губерній України на 1921 р., липень 1921 – серпень 1921 р., 236 арк.
665. Спр. 285. Матеріали по роботу педагогічних учбових закладів Катеринославської губернії (звіти, доповіді, протоколи, статистичні відомості, кошториси, списки викладачів), 1921 р., 134 арк.
666. Спр. 286. Матеріали про роботу Вищого ІНО ім. Драгоманова, педшкіл та педкурсів Київськ. Губ. (звіти, доповіді, протоколи, доп. записки, статистичні відомості, учбові плани, огляди, списки викладачів), 25 липня 1921 р., 96 арк.
667. Спр. 290. Приказы, отчеты, переписка с Харьковской Академией Теоретических Знаний и Институтом Народного Образования, январь – 27 декабря 1921 г., 564 арк.
668. Спр. 293. Звіт Одеського ІНО за червень 1920р. – листопад 1921 р. І матеріали до нього. Загальні відомості про педагогічні учбові заклади Одеської губ., 10 лютого 1921 р. – 8 грудня 1921 р., 76 арк.
669. Спр. 387. Матеріали про роботу Кам'янець-Подільських інститутів теоретичних наук та сільського господарства (положення Кам'янець Подільського університету про його реорганізацію в ін-т теоретичних знань, доповіді, учбові плани, програми, кошториси), 3 березня 1921 р. – 27 листопада 1921 р., 214 арк.
670. Спр. 563. Листування з ВУЦИКом, губернським відділам народної освіти про організацію та поліпшення підготовки працівників соціально виховних закладів України. Статут, учбові плани, програми Харківського Інституту народної освіти, 12 серпня 1921 – 29 вересня 1922 р., 87 арк.
671. Спр. 1077. Матеріали про учбово-виховну роботу Київського ІНО та робфаку при ньому за 1921/22 – 1923/24 навчальні роки (протоколи, звіти, плани, програми, відомості, списки викладачів інституту та студентів робфаку), 11 жовтня 1922 р. – 1 жовтня 1924 р., 401 арк.
672. Спр. 1101. Матеріали про учбово-виховну роботу Ніжинського ІНО і робфа-

ку при ньому (протоколи, звіти, плани, програми, списки викладачів і студентів), 28 листопада 1922 – 13 жовтня 1924 р., 163 арк.

673. Спр. 1106. Звіт і анкетні відомості про стан і роботу Одеського педологічного інституту за 1921/22/23/24 навчальний рік та цифровий звіт і зведення про прийом і склад студентів Одеського інституту народної освіти, 11 грудня 1922р. – 28 липня 1924 р., 38 арк.
674. Спр. 1227. Учебні плани інститутів, технікумів, шкіл робітничої молоді, короткотермінових курсів, підвідомчих Укрголовпофосу, на 1922/23 навч. рік, 22 лютого 1922 р. – 23 грудня 1922 р., 216 арк.
675. Спр. 1514. Матеріали про організацію і учебну роботу Державних курсів іноземних мов в м. Харкові, 11 листопада 1922 р. – 26 червня 1923 р., 31 арк.
676. Спр. 1572. Постанови, положення та інструкції про відкриття державних курсів чужоземних мов, 6 грудня 1922 р. – 14 березня 1923 р., 212 арк.

Оп. 3. (1923 р.)

677. Спр. 29. Графічна схема типів учбових закладів УСРР, порівнювальна таблиця стану мережі професійних учбових закладів РСФСР та УРСР за 1922–23 р. та інші матеріали про реорганізацію учбових закладів на Україні за роки революції, 15 січня 1923 р. – 28 грудня 1923 р., 218 арк.
678. Спр. 291. Матеріали про роботу Катеринославського ІНО та рабфаку при ньому (звіти, анкета загальних відомостей, статистичні відомості про перереєстрацію студентів та інше), 3 вересня 1923 р. – 29 листопада 1924 р., 132 арк.
679. Спр. 349. Матеріали про роботу Одеського ІНО та рабфак при ньому (протоколи, звіти про прийом, відомості про склад студентів. Списки студентів та викладачів та інш., 29 жовтня 1923 – 4 лютого 1924 р., 146 арк.
680. Спр. 384. Матеріали про роботу Харківського ІНО (протоколи, звіти, плани, статистичні відомості про склад студентів, анкети студентів та інше), 28 червня 1923 р. – 24 жовтня 1924 р., 90 арк.
681. Спр. 487. Тези доповідей та протоколи засідань комісій по постановці викладання мови і літератури на рабфаках, учебні плани і програми, 3 квітня 1923 р. – 8 травня 1923 р. 219 арк.

682. Спр. 777. Матеріали про стан і роботу Харківського ІНО (протоколи правління, звіти, учбові програми, кошториси витрат, списки викладачів та листування про надсилку різних відомостей, особистий склад, переводи студентів в інші вузи та ін.), 19 листопада 1923 р. – 24 грудня 1924 р., 277 арк.

Оп. 4. (1924 р.)

683. Спр. 558. Листування з Укрдержпіданом про роботу курсів іноземних мов та стенографів, 22 березня – 27 жовтня 1924 р., 12 арк.

684. Спр. 640. Пояснююча записка до учбового плану, звіти та доповідні записки про роботу Ніжинського ІНО, 19 січня – 14 грудня 1924 р., 47 арк.

685. Спр. 643. Листування з Одеським ІНО про стан педагогічної роботи, склад викладачів та студентів, 8 січня – 18 грудня 1924 р., 40 арк.

686. Спр. 777. Звіти про роботу та стан Катеринославських 3-х річних пед. курсів, 11 січня – 4 квітня 1924 р., 4 арк.

687. Спр. 831. Звіт про роботу в 1923/24 навч. році та статистичні відомості про стан Харківських державних курсів іноземних мов. Списки викладачів курсів, 1 липня – 28 липня 1924 р., 5 арк.

Оп. 5. (1925–1927 рр.)

688. Спр. 289. Річні звіти Інститутів ІНО за 1924/25, 1925/26, 1926/27 навч. роки та матеріали до них (протоколи, списки викладачів, тощо), 11 січня 1925 р. – грудень 1927 р., 711 арк.

Оп. 6. (1926–1930 рр.)

689. Спр. 434. Листування з Київською і Харківською інспектурами народної освіти про організацію і проведення курсів стенографії по слуховій системі, проведення обслідування праці Харківських курсів чужоземних мов, 14 січня 1926 р. – 30 січня 1926 р., 12 арк.

690. Спр. 1797. Навчальні плани і програми Житомирських державних курсів чужоземних мов на 1 та 2-й триместр 1926р., 35 арк.

691. Спр. 1873. Листування з Ізюмською окружною інспектурою народної освіти про підготовку вчителів для німецьких шкіл округу, 21 липня 1927 р. – 1 січня 1930 р., 3 арк.

692. Спр. 2372. Листування з Одеською окрінспектурою наросвіти про роботу Одеських курсів чужоземних мов, 6 грудня 1928 р. – 30 серпня 1930 р., 11 арк.
693. Спр. 4571. Протоколи засідань Правління Харківського ІНО та матеріали до них, 18 січня 1926 р. – 14 січня 1929 р., 457 арк.
694. Спр. 4639. Листування з Київським ІНО про роботу педкурсів чужоземних мов та підвідділу чужоземних мов при літературно-лінгвістичному відділі інституту, 19 червня 1929 р. – 24 березня 1930 р., 31 арк.
695. Спр. 6229. Матеріали про організацію курсів східних мов при Всеукраїнській асоціації сходознавства (протоколи. Статут, звіти, доповіді, доповідні записки, кошториси, навчальні плани та інші документи). Список студентів Всеукраїнських курсів сходознавства на 1927 р., 1 червня 1927 р. – 30 серпня 1930 р., 148 арк.
696. Спр. 6456. Листування з Харківськими курсами чужоземних мов про надання декілька місць на курсах працівникам Наркомосу УРСР, про перейменування курсів на технікум, 12 березня 1926 р. – 12 липня 1927 р., 11 арк.
697. Спр. 6457. Листування з Харківськими курсами чужоземних мов про замовлення на придбання за кордоном підручників з чужоземних мов, 17 лютого 1926 р. – 9 лютого 1927 р., 11 арк.
698. Спр. 6458. Виписи з протоколів засідань методкому Укрпрофосу Наркомосу УРСР про обслідування роботи Харківських курсів чужоземних мов, положення про курси та навчальний план курсів на 1926/27 навч. рік та листування з ними про кваліфікацію слухачів, надання приміщення для бібліотеки курсів, 3 квітня 1926 р. – 9 травня 1930 р., 21 арк.
699. Спр. 6459. Листування з Харківськими курсами чужоземних мов про організацію проходження практики та стажу студентами курсів, 28 серпня 1926 р. – 3 червня 1930 р., 14 арк.
700. Спр. 8992. Учбові плани і програми інститутів і технікумів України, пояснюючі записки до них та листування з учбовими закладами про їх розробку і надсилку, 4 травня 1930 р. – 31 жовтня 1930 р., 196 арк.
701. Спр. 8994. Учбові плани і програми педагогічних інститутів і технікумів і по-

яснюючі записки до них. Листування з НК РСІ УРСР, окружними інспектурами народної та учбовими закладами України про проведення обслідування учбових закладів, складання планів і програм, внесення змін і поправок до них, проведення практичних занять студентів і семінарів та з інших питань, 9 квітня 1926 р. – 30 квітня 1930 р., 433 арк.

702. Спр. 8995. Учбові плани і програми ІНО, педінститутів, педтехнікумів України і пояснюючі записки до них, серпень 1926 р. – серпень 1929 р., 531 арк.

703. Спр. 8996. Учбові плани і програми ІНО, пед. інститутів і технікумів України і пояснюючі записки до них, березень 1927 р. – грудень 1928 р., 385 арк.

704. Спр. 9561. Листування з ІНО та окрінспекторами народної про відкриття при інститутах відділів для підготовки викладачів чужоземних мов та скликання кваліфікаційної комісії для визначення педкваліфікації випускників цих відділів, 18.07.1929–26.10.1930 р., 129 арк.

705. Спр. 9665. Листування з Наркомфіном, окрвиконками і окрінспектурами народної про асигнування коштів на організацію курсів міжнародної мови „есперанто”, 27 серпня 1927 р. – 6 вересня 1929 р., 17 арк.

706. Спр. 9748. Матеріали про стан вузів України (виписи з протоколів, звіти, доповіді, доповідні записки, резолюції по доповідях, висновки, пропозиції, листування), 22 липня 1926р. – 26 липня 1930 р., 348 арк.

707. Спр. 9797. Випис з протоколу РНК УРСР та обіжник Наркомосу УРСР про вивчення чужоземних мов у вузах, 28 липня – 25 серпня 1928 р., арк. 1–2.

Оп. 7. (1926–1927 рр.)

708. Спр. 131. Річний звіт Харківського ІНО про його роботу за 1925/26 учб. рік, 1926 р., 58 арк.

Оп. 8. (1928–1929 рр.)

709. Спр. 103. Річні звіти про роботу за 1927/28 р. різних курсів по Києву, Полтаві та Харкову. Списки викладачів цих курсів, листопад 1928р. – січень 1929 р., 66 арк.

710. Спр. 515. Протоколи засідань Комісії при НКО УРСР по перегляду шкільних програм та проекти програм, 26 січня 1928р. – 24 січня 1929 р., 316 арк.

711. Спр. 525. Матеріали щодо уніфікації системи народної освіти (протоколи, тези, резолюції, звіти, плани, доповідні записки), 25 вересня 1928 р. – 7 лютого 1929 р., 211 арк.

Оп. 9. (1929–1931 рр.)

712. Спр. 21. Протокол [№ 16] засідання колегії Наркомосу про зміни мережі вузів та матеріали до нього, 19 квітня 1929 р., 57 арк.

713. Спр. 1365. Навчальні плани інститутів України на 1930/31 р. та листування з ними про затвердження цих планів, 4 листопада 1930 р. – 29 грудня 1931 р., 404 арк.

714. Спр. 1751. Листування з учбовими закладами України про організацію та поліпшення викладання чужоземних мов, роботу Херсонських курсів чужоземних мов та про створення при секторі кадрів Наркомосу УРСР мовного центру, 3 серпня 1930 р. – 12 вересня 1931 р., 196 арк.

715. Спр. 1756. Листування з учбовими закладами України про підготовку педкадрів, організацію виробничої практики, реорганізацію пед. вузів, 15 жовтня 1930 – 22 вересня 1932р., 165 арк.

716. Спр. 1764. Листування з Центральним інститутом заочного навчання, Українським ін-том лінгвістики про організацію заочного навчання чужоземних мов. Списки курсантів-заочників курсів чужоземних мов для інженерів і техніків підприємств України на 1930 р., 24 листопада 1930–30 грудня 1931 р., 124 арк.

717. Спр. 1766. Листування з Українським Інститутом лінгвістичної освіти про організацію курсів по вивченню ЧМ, затвердження штатів Інституту, 19 травня 1930 р. – 12 вересня 1931 р., 228 арк.

718. Спр. 1767. Матеріали про роботу Українського інституту лінгвістичної освіти (постанови, протоколи, звіти, доповідні записки, навчальні плани, програми, статистичні відомості, листування), 22 листопада 1930 р. – 11 листопада 1932 р., 198 арк.

719. Спр. 1784. Листування з Всеукраїнськими курсами по перекваліфікації викладачів чужоземних мов про призначення на роботу до курсів викладачів,

складання програм, 1 липня 1930 р. – 19 вересня 1930 р., 230 арк.

720. Спр. 1785. Матеріали про роботу Всеукраїнських курсів перекваліфікації викладачів чужоземних мов вузів (постанови протоколи, звіти, доповіді, доповідні записки, листування, списки лекторів курсів), 28 травня 1930 р. – 31 липня 1930 р., 119 арк.
721. Спр. 1786. Листування з Українськими 3-х річним вечірнім технікумом сходознавства та східних мов про надання приміщення, асигнування коштів на його утримання, надання персональних стипендій студентам, організацію та проведення практики студентів технікуму. Список студентів Укр. технікуму сходознавства та східних мов, які відряджаються на практику на термін з 1 липня по 1 жовтня 1931 р., 19 жовтня 1930 р. – 1 лютого 1931 р., 68 арк.
722. Спр. 1802. Листування з Харківським технікумом ЧМ про осінній набір студентів, організацію та проведення практики студентів, підвищення кваліфікації технічних перекладачів, організацію курсів ЧМ, забезпечення технікуму приміщенням та асигнування коштів на його утримання, 3 серпня 1930 р. – 25 липня 1932 р., 104 арк.

Оп. 10. (1931–1932 рр.)

723. Спр. 735. Постанови колегії Наркомосу УРСР про заснування державних університетів, систему підготовки педагогічних і культосвітніх кадрів, стенограма наради при секторі кадрів Наркомосу УРСР в справі пед. освіти, 1931–1933 рр., 202 арк.
724. Спр. 783. Листування з районними та міськими відділами народної освіти та лінгвістичними учбовими закладами про організацію курсів чужоземних мов, набір студентів, проведення виробничої практики, забезпечення підручниками, приміщеннями та з інших питань організації роботи учбових закладів, травень 1931 р. – березень 1932 р., 158 арк.
725. Спр. 818. Матеріали про стан та роботу Миколаївського технікуму та державних курсів чужоземних мов (протоколи, випис з протоколу, доповідь, тези доповіді, учбові програми), 3 травня 1931 р. – 2 вересня 1931 р., 64 арк.
726. Спр. 829. Матеріали про роботу педтехнікуму Харківської області (плани,

звіти, відомості, списки викладачів і студентів). Рапорт інспектора Наркомосу УРСР про обслідування мовного технікуму та курсів чужоземних мов в м. Одесі, 17 березня 1931р. – 25 серпня 1932 р., 282 арк.

727. Спр. 994. Постанови ВУЦВКу і РНК УРСР про стан готування педагогічних кадрів для масової школи на 1932/33 рік, запровадження загального навчання, політехнізацію шкіл та з інших питань шкільного будівництва, 1 січня 1932 р. – 31 грудня 1932 р., 103 арк.

728. Спр. 1323. Навчальні програми літературно-лінгвістичних факультетів університетів та педінститутів і рецензії на них, 1933 р., 158 арк.

729. Спр. 1438. Фінансові звіти Дніпропетровського технікуму чужоземних мов та Одеського лінгвістичного технікуму за 1932 р., 3 травня 1932 р. – 8 липня 1932 р., 16 арк.

730. Спр. 1443. Протоколи засідань дирекції, авансові звіт та інші фінансові документи Харківського технікуму сходознавства, 10 серпня 1932 р. – 18 серпня 1932 р., 11 арк.

731. Спр. 1538. Правила прийому до інститутів, технікумів і робфаків України. Листування з Харківським технікумом чужоземних мов про контракцію студентів, 27 травня 1932 р. – 11 серпня 1933 р., 39 арк.

Оп. 11. (1933–1941 pp.)

732. Спр. 45. Протоколи нарад науково-методичного сектору Наркомосу УРСР з питань складання учбових планів державних університетів та матеріали до них, 14 червня 1933 р. – 19 червня 1933 р., 11 арк.

733. Спр. 99. Робочі матеріали до складання п'ятирічного плану по підготовці педагогічних кадрів по Україні на 1933–1937 pp., 273 арк.

734. Спр. 181. Навчальні плани факультетів сходознавства, літературно-лінгвістичного Харківського університету, пояснюючі записки до них та тематичний план Державного видавництва України на 1934 р., 1933 р., 62 арк.

735. Спр. 196. Програми з історії, української, англійської, німецької, французької мов для педтехнікумів України, 22 вересня 1933 р. – 25 вересня 1933 р., 125 арк.

736. Спр. 325. Доповідні записки Українського ІЛО про організацію заочного сек-

тору бюро перекладів при інституті, учбові плани, програми інституту на 1932/33 р. Програми з історії, української, англійської, німецької, французької мов для педтехнікумів України, 14 березня 1933 р. – 2 жовтня 1933 р., 57 арк.

737. Спр. 358. Накази наркому освіти УРСР за 1936 рік по організаційно-методичних питаннях і по особистому складу, 10 травня 1936 р. – 31 липня 1936 р., 156 арк.

Оп. 15. (1942–1980 рр.)

738. Спр. 2. Постанови Ради Народних Комісарів УРСР з питань народної освіти в УРСР, 15 лютого 1942 р. – 9 червня 1942 р., 113 арк.
739. Спр. 17. Річні звіти педагогічних вузів за 1944–45 н. р. Форма 74-К. (Статистичний відділ), 83 арк.
740. Спр. 30. Учбові плани вузів на 1944 р., 120 арк.
741. Спр. 33. Доповідні записки та листування про хід відновлення навчання в Київському університеті та Київському педагогічному інституті після закінчення німецької окупації. 1944–1945 у.р., 83 арк.
742. Спр. 35. Доповідні записки та листування з питань відновлення навчання Одеського педагогічного інституту іноземних мов в 1944–1945 у. р., 14 арк.
743. Спр. 36. Доповідні записки та листування з питань відновлення навчання Харківського університету після німецько-фашистської окупації в 1944–1945 у/р., 56 арк.
744. Спр. 54. Постанови Ради Народних Комісарів УРСР з питань народної освіти в УРСР, 2 січня 1945 р. – 22 грудня 1945 р., 244 арк.
745. Спр. 65. Звіт вищих навчальних закладів на початок 1945–1946 н. р, 76 арк.
746. Спр. 67. Звіт вищих навчальних закладів (заочний відділ) за 1944–1945 н. р., 64 арк.
747. Спр. 137. П'ятирічний план розвитку сітки установ народної освіти УРСР на 1946–1950 рр., 83 арк.
748. Спр. 170. Затверджені річні навчальні плани педагогічних вузів на 1946 рік, 28 арк.
749. Спр. 173. Навчальні програми для педагогічних навчальних закладів, розроб-

- лені та затверджені МО УРСР на 1946 р., 26 арк.
750. Спр. 178. Річний звіт про роботу Львівського університету за 1945/1946 н. р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 140 арк.
751. Спр. 418. Зведені відомості про викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах МО УРСР на початок 1948–49 н.р., 80 арк.
752. Спр. 452. Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1947–1948 н. р., липень, 1948 р., 93 арк.
753. Спр. 575. План підготовки учителів для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949–1955 рр., 37 арк.
754. Спр. 618. Навчальні плани педагогічних інститутів на 1949 р., 1949 р., 56 арк.
755. Спр. 626. Звіт про роботу педагогічних і вчительських інститутів УРСР за 1948–49 навч. рік, 155 арк.
756. Спр. 648. Паспорт Киевского государственного педагогического института иностранных языков., 1949–1951 гг., 35 арк.
757. Спр. 793. Зведений звіт педагогічних вузів на початок 1950/1951 н. р. (МО УРСР. Статистичний відділ), 185 арк.
758. Спр. 823. Річний звіт про роботу Дніпропетровського педагогічного інституту іноземних мов за 1949–1950 н. р., 116 арк.
759. Спр. 917. П'ятирічний план розвитку мережі установ народної освіти УРСР на 1951–1955 рр., 78 арк.
760. Спр. 922. Відомості про виконання 5-ої п'ятирічки 1951–1955 рр., 8 арк.
761. Спр. 957. Звіт про роботу педагогічних і учительських інститутів УРСР за 1950–51 н.р. , 179 арк.
762. Спр. 958. Звіт Вінницького державного педагогічного інституту ім. М.Островського про роботу 1950–51 н. р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 92 арк.
763. Спр. 959. Річний звіт Ворошиловградського державного педагогічного інституту за 1950–51 н. р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 64 арк.
764. Спр. 965. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1950–1951 н. р., 1950р. – 1951 р., 40 арк.

765. Спр. 968. Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1950–1951 н. р., 112 арк.
766. Спр. 972. Річний звіт про роботу Харківського педагогічного інституту іноземних мов за 1950–1951 н. р., 70 арк.
767. Спр. 1108. Статвідділ. Відомості про навчання іноземної мови, 1952–53 навч. рік, 120 арк.
768. Спр. 1121. Навчальні плани педагогічних вузів на 1952 рік, 21 арк.
769. Спр. 1126. Звіт про роботу педагогічних інститутів за 1951–52 н. р. (Управління підготовки вчителів), 113 арк.
770. Спр. 1297. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1952–1953 н. р., 65 арк.
771. Спр. 1311. Річний звіт про роботу Білоцерківського педагогічного інституту іноземних мов за 1952–1953 н. р., 57 арк.
772. Спр. 1457. Відомості про викладання іноземних мов у школах УРСР на початок 1953/54 н.р., 126 арк.
773. Спр. 1481. Звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів за 1953–1954 н. р., 184 арк.
774. Спр. 1485. Річний звіт про роботу Дніпропетровського педагогічного інституту іноземних мов за 1953–1954 н. р., 65 арк.
775. Спр. 1487. Річний звіт про роботу Запорізького педагогічного інституту за 1953/54 н.р., 142 арк.
776. Спр. 1491. Річний звіт Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О.С.Пушкіна за 1953–54 н. р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 125 арк.
777. Спр. 1520 (б). Навчальні плани педагогічних інститутів на 1954 р., 55 арк.
778. Спр. 1659. Річний звіт про роботу Вінницького державного педагогічного інституту ім. М.Островського за 1954–55 н. р (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 116 арк.
779. Спр. 1660. Річний звіт про роботу Ворошиловградського державного педагогічного інституту за 1954–55 н.р., 51 арк.

780. Спр. 1661. Річний звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов за 1954/55 н.р., 54 арк.
781. Спр. 1665. Річний звіт про роботу Запорізького державного педагогічного інституту за 1954–55 н.р., 110 арк.
782. Спр. 1668. Річний звіт про роботу Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О.С. Пушкіна за 1954–55 н.р., 93 арк.
783. Спр. 1670. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту за 1954/55 н.р., 109 арк.
784. Спр. 1673. Річний звіт Львівського державного педагогічного інституту за 1954–55 н.р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 108 арк.
785. Спр. 1674. Річний звіт про роботу Миколаївського державного педагогічного інституту ім. В. Г.Белінського за 1954–55 н.р., 56 арк.
786. Спр. 1686. Річний звіт про роботу Херсонського державного педагогічного інституту ім. Н.К.Крупської за 1954–55 н.р., 128 арк.
787. Спр. 1826. Зведений звіт педагогічних вузів на кінець 1955/1956 н. р. (МО УРСР. Статистичний відділ), 55 арк.
788. Спр. 1853. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 1956 р., 126 арк.
789. Спр. 1855. Директивні вказівки Управління вищих і середніх педагогічних закладів УРСР підвідомчим установам з питань методичної роботи в педагогічних вузах. Том 1., 2 січня 1956 р. – 23 травня 1956 р., 194 арк.
790. Спр. 1856. Директивні вказівки Управління вищих і середніх педагогічних закладів УРСР підвідомчим установам з питань методичної роботи в педагогічних вузах. Том 2., 1 червня 1956 р. – 30 грудня 1956 р., 263 арк.
791. Спр. 1857. Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1956 р., 105 арк.
792. Спр. 1874. Річний звіт про роботу Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя за 1955–56 н. р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 73 арк.
793. Спр. 2059. Статвідділ. Додаткова розробка річних звітів по початкових, се-

мирічних і середніх школах УРСР про викладання іноземних мов на початок 1956–57 н. р., 30 арк.

794. Спр. 2089. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1956/57 н.р., 57 арк.
795. Спр. 2090. Річний звіт про роботу Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна за 1956–57 н.р., 101 арк.
796. Спр. 2099. Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1956–1957 н. р., 54 арк.
797. Спр. 2304. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту за 1957/58 н.р., 51 арк.
798. Спр. 2484. Зведений звіт педагогічних вузів на кінець 1958/1959 н. р., 42 арк.
799. Спр. 2523. Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням та затверджені МО УРСР на 1959 р., 36 арк.
800. Спр. 2536. Річний звіт про роботу Житомирського державного педагогічного інституту за 1958–59 н. р., 76 арк.
801. Спр. 2551. Річний звіт про роботу Сталінського педагогічного інституту за 1958/59 н.р., 41 арк.
802. Спр. 2552. Річний звіт про роботу Сумського державного педагогічного інституту за 1958–59 н. р., 107 арк.
803. Спр. 3086. Довідка Управління вищих і середніх педагогічних навчальних закладів УРСР Міністерству вищої освіти СРСР про хід перебудови роботи педагогічних інститутів УРСР в світлі Закону про народну освіту, 21 січня 1961 р., 15 арк.
804. Спр. 3092. Річний звіт про роботу педінститутів УРСР за 1960/1961 н. р., 155 арк.
805. Спр. 3096. Річний звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов за 1960/1961 н. р. (стаціонар), 65 арк.
806. Спр. 3324. Звіти педагогічних інститутів на початок 1961–62 н. р., 79 арк.
807. Спр. 3374. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1961/1962 н. р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 116 арк.
808. Спр. 3387. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту інозе-

мних мов за 1961/1962 н. р. (Управління вищих і середніх пед. навч. закладів), 149 арк.

809. Спр. 3712. Додаткова розробка річних звітів (відомості по викладання іноземних мов, викладання ряду предметів на іноземній мові, про кількість шкіл, класів, учителів та учнів) на початок 1962–63 н.р., форми Д-8, Д-8а, Д-9, 135 арк.
810. Спр. 3761. Навчальні плани педагогічних інститутів на 1963 р., затверджені Міністерством освіти УРСР, 41 арк.
811. Спр. 3787. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1962–1963 н. р., 138 арк.
812. Спр. 4052. Постанови ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР та Укази Президії Верховної Ради СРСР з питань народної освіти в УРСР. 1964 р., 220 арк.
813. Спр. 4090. Зведений звіт педагогічних інститутів за 1963–1964 н.р., форма 4-НК, 65 арк.
814. Спр. 4093. Зведений звіт заочних відділів педагогічних інститутів за 1963–1964 н.р., форма 4-НК, 119 арк.
815. Спр. 4162. Навчальні плани педагогічних інститутів на 1964 р., затверджені МО УРСР, 30 арк.
816. Спр. 4164. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1963–1964 н. р., 110 арк.
817. Спр. 4169. Річний звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов за 1963–1964 н. р., 119 арк.
818. Спр. 4177. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1963–1964 н. р., 72 арк.

Ф. 177 Всеукраїнське Державне Видавництво. Відділ розповсюдження творів друку

819. Оп. 1.

Спр. 40. Інформаційні відомості про видання літератури на Україні, учбові програми вузів, червень 1919 р. – лютий 1922 р., 161 арк.

Ф. 2581 Народне Міністерство освіти УНР

820. Оп.1

Спр. 1. Протоколи засідань Генерального Секретаріату, зборів Шкільної ради, закони Центральної Ради, 1917–1918 рр., 156 арк.

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Ф. 1780 Харківський державний педагогічний інститут іноземних мов ім. Н. К. Крупської (1947 – 1960)

Оп. 1. (1930–1935 рр.)

821. Спр. 13. Переписка с КП(б)У за 1933 г. о направлении на работу, 17 марта – 31 ноября 1933 г., 6 арк.

822. Спр. 17. Переписка о преподавательском и студенческом составе с Наркомпросом УССР, 5 января – 2 ноября 1933 р., 84 арк.

Оп. 3. (1941–1960 рр.)

823. Спр.1. Материалы об эвакуации института в г. Марксштадт Саратовской области (приказы, решения, переписка), 21 вересня 1941 р. – 2 січня 1942 р., 19 арк.

824. Спр. 2. Отчет об учебно-производственной и научной деятельности института за 1941–42 уч.г., 7 арк.

825. Спр. 9. Переписка с Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР и Наркомпросом УССР о работе института в эвакуации, 19 января 1942 г. – 22 декабря 1942 г., 9 арк

826. Спр. 10. Учебные планы на 1942–1943 уч.г., 1942 р., 8 арк.

827. Спр. 16. Правила приема и сведения об институте для поступающих в 1943 г., 1943 р., 1 арк.

828. Спр. 17. План приема студентов на I курс на 1943–1944 уч.г., 1943 р., 1 арк.

829. Спр. 25. Отчеты о работе института за 1943–44 уч. г., 1943 р., 22 арк.

830. Спр. 28. Статистический отчет о распределении студентов по курсам и специальностям за 1943–1944 уч.г., 1943 р., 1 арк.

831. Спр. 37. Докладная записка и справка о реэвакуации, состоянии и восстановлении института, 1944 р., 5 арк

832. Спр. 42. Учебные планы на 1944–1945 уч. г., 6 арк.

833. Спр. 48. Отчёт о работе института за 1944–1945 уч.г., 15 арк.
834. Спр. 51. Докладные записки и справки о работе института за 1944–1945 уч.г., 26 арк.
835. Спр. 78. Отчет о работе института за 1945–1946 уч. г., 27 арк.
836. Спр. 79. Отчет о работе заочного отделения института за 1945–1946 уч. г., 1 арк.
837. Спр. 99. Паспорт института, 1946 р., 3 арк.
838. Спр. 105. Учебные планы педагогического и учительского институтов на 1946/47 уч.г., 1946 р., 7 арк.
839. Спр. 115. Отчет Харьковского педагогического института иностранных языков за 1946–1947 уч. г., 64 арк.
840. Спр. 147. Отчет о работе института за 1947–1948 уч.г., 45 арк.
841. Спр. 148. Отчет о работе заочного отделения за I семестр 1947–1948 уч.г., 6 арк.
842. Спр. 190. Отчет ХПИИЯ за 1948/49 уч. г., 62 арк.
843. Спр. 199. Стенограмма конференции кафедр по вопросу улучшения профессиональной подготовки студентов, 1948 р., 33 арк.
844. Спр. 206. Таблица статистических данных о составе преподавательского персонала за 1940–1948 гг., 1940–1948 рр., 1 арк.
845. Спр 218. Протокол заседания пленума кафедр от 30 марта 1949г. по вопросу о задачах института в борьбе с буржуазным космополитизмом, 1949 р., 23 арк.
846. Спр. 238. Рецензии на лекции преподавателей института, 1949 р., 47 арк.
847. Спр. 355. Планы мероприятий по перестройке учебной, политико-воспитательной и научной работы в связи с решениями XIX съезда ВКП(б) на 1952–1953 уч. г., 10 арк.
848. Спр. 406. Отчеты о работе студенческого кружка французской филологии, 1953 р., 26 арк.
849. Спр. 431. Протоколы научной студенческой конференции, заседания филологического кружка и план работы на 1954–55 уч. г., 6 арк.
850. Спр. 440. Отчеты факультетов о проведении практики студентов, 1954 р., 18 арк.
851. Спр. 485. Письмо в редакцию газеты «Красное знамя» о мерах, принятых

институтом в связи с опубликованными в газете статьями о недостатках в его работе 12 мая 1955 г., 1955 р., 3 арк.

852. Спр. 511. Таблицы сравнительных данных о наборе студентов на 1 курс за 1951–1956 годы, 1951–1956 р., 6 арк.

853. Спр. 532. Справка о намеченных мероприятиях по улучшению подготовки институтом преподавателей иностранных языков, 1957 р., 8 арк.

854. Спр. 535. Справки о работе и истории организации института, 1957 р., 14 арк.

855. Спр. 554. Отчет о работе ХПИИЯ за 1958/59 уч. г., 35 арк.

856. Спр. 565. Историческая справка института за 1930–1959 гг., 2 арк.

857. Спр. 580. Приказ Министерства высшего и специального среднего образования и просвещения УССР № 266/98 от 31 мая 1960 г. об объединении Харьковского и Одесского институтов иностранных языков с Харьковским и Одесским университетами, 1960 р., 6 арк.

Ф. 2792 Харьковский госуниверситет им. А.М.Горького

858. Оп. 7 (1936–1963 pp.).

Спр. 1. Программа поведения педагогической практики студентов 1 и 2 курсов в 1936–1937 уч.г., 9 арк.

859. Оп. 7.

Спр. 1988. План мероприятий по выполнению постановлений СМ СССР "Об улучшении изучения иностранных языков" на 1961–1962 уч.г., 1961 р., 5 арк.

860. Оп. 19.

Спр. 1513. Материалы о выполнении постановления Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (Приказ, планы, вырезки из газет), 1961 р., 19 арк.

Ф. 4850 Український технікум сходознавства та східних мов.

1930–1933 pp.

861. Оп. 1.

Спр. 3. Книга наказів по Українському технікуму сходознавства, 1932 р., 58 арк.