

Я22

2299

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ЯВОРСЬКА Стефанія Теодорівна

УДК 371.214 (161.2) (07)

371.3 (161.2) (07)

371.32 (161.2) (07)

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НАУКИ (XVI–XX ст.)**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

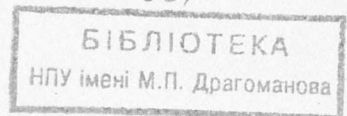
НБ НПУ

імені М.П. Драгоманова



100310638

Київ - 2005



Дисертацією є рукопис

Роботу виконано у Слов'янському державному педагогічному університеті,
Міністерство освіти і науки України

Науковий консультант – член-кореспондент АПН України,
доктор педагогічних наук, професор
Біляєв Олександр Михайлович,
Інститут педагогіки АПН України,
головний науковий співробітник лабораторії
навчання української мови і літератури

Офіційні опоненти:

дійсний член АПН України,
доктор педагогічних наук, професор
Вашуленко Микола Самійлович,
Інститут педагогіки АПН України,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти

доктор педагогічних наук, професор
Пентиліук Марія Іванівна,
Херсонський державний університет,
професор кафедри українського
мовознавства та основ журналістики

дійсний член АПН України,
доктор педагогічних наук, професор
Євтух Микола Борисович,
Академія педагогічних наук України,
академік-секретар Відділення педагогіки
і психології вищої школи

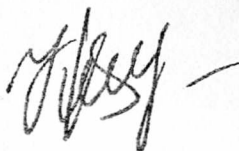
Провідна установа: Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
кафедра української мови,
Міністерство освіти і науки України, м. Тернопіль

Захист відбудеться "2" червня 2005 р. о 14 год. 30 хв. на засіданні
спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 у Національному педагогічному
університеті імені М.П.Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного
педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 01601, м. Київ,
вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано "22" квітня 2005 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Л.В. Кравець

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Минуле в житті народу тісно пов'язане з його сучасним і майбутнім. Не знаючи минулого, не можна створювати сучасне. Багато думок, викладених у працях лінгводидактів, забутих і напівзабутих, рекомендацій, порад, відкриття вчених, творчих учителів, освітянських діячів, актуальні і для сьогоднішнього. Висловлене стосується будь-якої науки і методики навчання української мови зокрема.

Історія становлення і розвитку методики української мови як науки і навчальної дисципліни на сьогодні не розроблена. Немає монографічних праць, у яких ця проблема знайшла б своє розв'язання. Не можемо похвалитися й великою кількістю джерел, що нам могли б прислужитися. Окремі методичні ідеї, судження, знахідки вкраплювалися в часописах старих видань, у статтях, букварях, підручниках з мови, у невеличких посібниках, що залишилися нам у спадок.

Одним із питань, що досі майже зовсім не вивчене і перебуває поза увагою науковців, є періодизація розвитку методики навчання мови. Принагідно зауважимо, що у фаховій літературі немає навіть натяку на самі її принципи і бодай орієнтовні критерії. Ще зовсім недавно педагоги, методисти і лінгвісти (І.К.Білодід, М.О.Григор'єв, М.С.Гриценко, М.А.Жовтобрюх, В.І.Масальський, Б.Н.Мігоров, А.А.Москаленко, П.П.Плющ, П.Д.Тимошенко та ін.) розв'язували цю проблему з ідеологічних позицій: усе визначалося і групувалося в найелементарніший і зручний спосіб – за століттями, а згодом припасовувалося до періодизації історії комуністичної партії України. Це породжувало відповідні розбіжності у знехтуваних фактах і подробицях, з чого випливали й неминучі суперечності. Лише в 2002 р. вийшла друком стаття О.В.Сухомлинської, в якій на основі нових підходів обгрунтовано теоретико-методологічні засади періодизації розвитку педагогічної думки в Україні (розвиток освіти в історичному вимірі, культурологічний підхід, типи світоглядних позицій).

Для розробки запропонованої на сторінках дисертації періодизації автору прислужилися міркування, викладені у відомих у науковому світі працях О.М.Біляєва, О.О.Любара, В.І.Масальського, О.Я.Савченко, М.Г.Стельмаховича, О.В.Сухомлинської, Д.Т.Федоренка, що, однак, зробило обгрутованим бачення власної концепції. Зауважимо, що у визначенні початкового етапу історії розвитку методики мови доводиться припускати певну вимушену умовність з огляду на відсутність переконливих документальних свідчень і друкованих пам'яток раннього періоду історії освіти і навчання в школі.

До середини ХХ ст. історія становлення і розвитку методики навчання української мови не була предметом уваги науковців. Лише в 50-х рр. виходять друком праці, в яких стисло проаналізовано підручники з української мови (І.Білодід, Л.Симоненкова), найважливіші праці з методики навчання мови 20-х – початку 60-х рр. (Л.Рожило), висвітлено розвиток педагогічної науки (1917–1957 рр.) в Україні і погляди педагогів на методи навчання у 20–30-х рр., подано характеристику комплексної системи (С.Чавдаров, М.Грищенко), розкрито основні

досягнення у дослідженні окремих аспектів граматики, синтаксису, історії української літературної мови (Ф.Жилко, С.Левченко, І.Матвіяс).

Цінною в контексті досліджуваної проблеми є монографія В.І.Масальського (1962 р.), в якій уперше актуалізовано проблеми паралельного вивчення української і російської мов, зроблено спробу подати періодизацію розвитку методики навчання мови. У кожному періоді стисло проаналізовано або лише названо праці (підручники, посібники, статті), визначено актуальні проблеми, якими жила школа, проте цілісного аналізу розвитку і становлення теорії та практики навчання мови немає.

Безпосередньо історія становлення і розвитку методики навчання української мови як науки, її здобутки найповніше висвітлюються у статтях О.Біляєва. Різні аспекти історії української педагогіки, що певною мірою стосуються нашої проблеми, досліджують Т.Завгородня, М.Козій, О.Савченко, І.Юрас та ін.; питання теорії та історії дидактики – А.Алексюк, Б.Бабанський, Г.Ващенко, Н.Вендровська, Д.Кравчук, В.Онищук, М.Павлій, В.Помагайба, О.Савченко, С.Чавдаров. Розвиток школи, освіти і педагогічної думки в Україні розкривають дослідження М.Гриценка, М.Гриценка, М.Євтуха, І.Пуки, О.Любара, Є.Мединського, Б.Мітторова, В.Помагайби, О.Савченко, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, Д.Федоренка, С.Чавдарова, М.Ярмаченка.

У працях, що вийшли в останні десятиріччя, інтерес науковців викликають теоретичні засади навчання і виховання в педагогічній спадщині А.Волошина, О.Курило, Т.Лубенця, В.Сухомлинського, С.Чавдарова, Я.Ченіги, П.Юркевича (З.Бакум, Т.Беднаржова, Н.Безлюдна, В.Василенко, М.Вегеш, Н.Глібчук, М.Євтух, В.Кемінь, М.Кляп, Л.Мамчур, Л.Ніколенко, В.Німчук, М.Турияниця, Ю.Шерех та ін.).

Зазначимо, що дослідження проблеми навчання української мови охоплювало за хронологією межі радянського періоду, починаючи зазвичай з 20-х рр. Виняток становить хіба що стаття Є.М.Дмитровського (1968р.), в якій уперше в межах публікації подано в часовому вимірі загальну характеристику теорії і практики навчання мови в школі, починаючи з другої половини XVI ст.

Предметом дисертаційних досліджень були загальні проблеми навчання, як і аналіз творчого доробку самих науковців: розглядалися педагогічна спадщина М.Сумцова (О.Кін), мовознавчі погляди О.Курило (Н.Глібчук). З.Бакум присвятила свою роботу лінгводидактичній спадщині С.Х.Чавдарова, О.Гривнак – лінгводидактичним ідеям І.Огієнка. Окремі питання досліджень розкрито переважно в історичному ракурсі. Саме з цього погляду А.Проников розглянув педагогічний спадок С.Х.Чавдарова (теорію та історію педагогіки), Т.Завгородня – розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939), М.Козій – стан середньої педагогічної освіти в Україні (1945–1990). Різномасштабно висвітлено в дослідженнях педагогічній і методичній доробок В.О.Сухомлинського (В.А.Василенко, А.М.Лушок, Л.В.Ткачук, Н.В.Безлюдна, Л.І.Мамчур). У всіх працях, за винятком дисертацій Л.І.Мамчур і З.П.Бакум, досліджувана нами проблема порушується хіба що частково, переважно в загальнопедагогічному плані.

Отже, аналіз значної кількості джерел (монографій, навчальних і методичних посібників, дисертацій, статей, матеріалів наукових конференцій тощо) дає змогу констатувати, що розвиток теорії і практики навчання української мови, наукові праці

педагогів, методистів не були об'єктом системного й цілісного дослідження, хоча аналіз методичної спадщини має непересічне значення. У науковій літературі досить стисло, фрагментарно висвітлено лише окремі аспекти означеної нами проблеми. Безперечно, ці матеріали цікаві, достовірні, відзначаються об'єктивністю викладу пошуково-дослідницької інформації. Проте з'ясування окремих питань – це, звісно, добре, але явно замало для послідовного об'єктивного викладу всього, що було зроблено педагогічною наукою. Методичний доробок минулого, на жаль, не здобув уваги як предмет глибокого аналізу. Тим часом реформування освіти, закономірності удосконалення професійної майстерності вчителів, вимоги педагогічної практики, на наш погляд, не можуть обійтися без ґрунтовного аналізу програм, підручників, навчальних і методичних посібників, що виходили в минулому і сприяли розвитку та становленню методики навчання мови.

Актуальність проблеми зумовлена потребою створення науково обґрунтованої концепції становлення і розвитку методики навчання української мови як науки в Україні, об'єктивного вивчення наукового доробку видатних педагогів минулого і сучасного у зв'язку з реформаційними процесами в освіті; аналізу, систематизації й узагальнення педагогічних джерел становлення, формування і розвитку методики української мови для подальшого творчого використання накопиченого позитивного досвіду; закономірностями розвитку теорії навчання як цілісного процесу, спрямованого на вдосконалення шкільної практики, професійної майстерності вчителя; недостатнім рівнем її розробленості. Це, власне, й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: “Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.)”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами й темами. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри української мови і літератури Слов'янського державного педагогічного університету з теми „Актуальні проблеми сучасної української філології та їх реалізація на заняттях з мови і літератури” (протокол № 2 від 24 вересня 1998 р.) і є складовою комплексної наукової роботи університету „Гуманізація навчально-виховного процесу” (протокол № 9 від 28.12.1995 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою Слов'янського державного педагогічного інституту (протокол № 2 від 8 листопада 2001 р.) та зареєстровано радою з координації в галузі педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 5 від 14.05.2002 р.).

Об'єкт дослідження – процес становлення і розвитку методики навчання української мови як науки в середній школі.

Предмет – порівняльна ефективність змісту, форм, методів і прийомів навчання української мови в різні періоди розвитку вітчизняної середньої школи.

Мета роботи – дослідити джерела української лінгвометодичної науки, здійснити науковий аналіз і дати теоретично обґрунтовану оцінку процесу становлення і розвитку методики навчання української мови в середній школі періоду XVI–XX ст.; з позицій досягнень і перспектив в розвитку вітчизняної педагогічної науки, на основі історико-системного аналізу освітніх процесів узагальнити теоретичні надбання і практичний досвід навчання української мови у школах як соціально зумовлений процес із певними закономірностями,

суперечностями, причинно-наслідковими зв'язками; показати, як змінювалися, вдосконалювалися, розширювалися або, навпаки, звужувалися такі складові компоненти: зміст, структура курсу української мови, мета, форми, методи і засоби навчання; визначити їх порівняльну ефективність; виявити в сучасних умовах реформування національної системи освіти провідні тенденції в організації навчального процесу.

Досягнення мети потребувало розв'язання низки взаємопов'язаних завдань: 1) дослідити й обґрунтувати суспільно-політичні й ідеологічні передумови становлення і формування методики навчання української мови, простежити її розвиток у часі, діячності, системі; 2) теоретично синтезувати досягнення педагогічної, лінгвістичної наук і методики як науки; 3) показати процес зміни методичних ідей та ступінь реалізації їх у практиці роботи школи; 4) визначити внесок лінгводидактив у розвиток методики, даги оцінку трактуванню ними окремих питань, урахувавши еволюцію їхніх поглядів; 5) з'ясувати, що принципово нового було внесено вченими в розвиток методики української мови; 6) розробити періодизацію її становлення і розвитку.

Методи дослідження: аналітичний, історико-порівняльний аналіз лінгвометодичної, педагогічної літератури для визначення принципів відбору фактичного матеріалу і побудови системи викладу; логіко-теоретичний аналіз змісту програм і підручників української мови для виявлення змістового наповнення предмета "українська мова"; описовий, зумовлений передовсім діячоним підходом до розв'язання поставлених завдань; актуалістичний (метод актуалізму), що полягає у використанні сучасних знань для вивчення минулого та передбачення майбутнього; метод порівняльного аналізу змісту, форм і методів навчання української мови; систематизація, класифікація, узагальнення науково-методичної інформації з досліджуваної проблеми.

Концепція дослідження ґрунтується на положенні, що напрями розвитку методики української мови зумовлювалися конкретними суспільно-політичними, ідеологічними й соціально-культурними умовами, а також станом розвитку школи, освіти, педагогічних ідей, досягненнями лінгвістики, статусом української мови. Рідномовна школа, покликана формувати національно свідомого українця, могла досягти мети лише за умови відповідно побудованого навчально-виховного процесу, який забезпечував втілення високої навчальної і виховної мети через дидактичні засоби, методи і прийоми. Опора в дослідженні на принципи науковості, історизму, системності, детермінізму, наступності дає змогу простежити взаємозалежність між компонентами навчально-виховного процесу — метою, змістом, методами, прийомами. Осмислення шляху, пройденого школою, педагогікою і методикою викладання навчального предмета, є важливим чинником, який підвищує рівень майстерності педагога, творчо розширює його фахові обрії, спонукає до самостійного творчого пошуку, а це в свою чергу розвиває високу пізнавальну активність учнів.

Методологічна основа дослідження: теорія наукового пізнання; історико-логічний підхід до аналізу методичних ідей та педагогічних процесів; діалектична теорія про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності; принцип єдності теорії та практики, що забезпечують об'єктивність

вивчення процесів і явищ у зв'язку з конкретними історичними умовами. Науковий пошук, теоретико-методологічний аналіз здійснено на основі принципів історизму, наукової об'єктивності, системності, детермінізму, що стверджує причинну зумовленість явищ суспільства й мислення.

Наукова новизна роботи. Дисертація – перше в українській педагогічній науці синтезоване системне дослідження процесу становлення і розвитку методики української мови в діячності, здійснене на основі наукового аналізу й теоретичного обґрунтування. Вперше подано розгорнутий ретроспективний аналіз прогресу автентичної методичної думки, національної освіти в Україні XVI–XX ст.; збагачено педагогічну теорію науковими знаннями про еволюцію мети, змісту освіти, форм, методів і прийомів навчання, висвітлено їх порівняльну ефективність в різні періоди розвитку методики мови; розроблено періодизацію розвитку методики навчання української мови; доведено, що проблеми теорії і практики навчання української мови в історичному аспекті мають розглядатися у взаємозв'язку з розвитком педагогіки, лінгвістики, школи; науково обґрунтовано перспективи творчого використання теоретичного і практичного доробку науковців і вчителів у сучасній методиці; у науковий обіг введено нові архівні матеріали, методичні посібники, підручники, статті, що раніше не аналізувалися.

Обґрунтованість і достовірність наукових положень, висновків і рекомендацій підтверджується методологічною переконливістю концепції, використанням результатів новітніх наукових досягнень у галузі теорії методики навчання мови та історії педагогіки. Об'єктивність висновків підкріплюється великою кількістю систематизованих і проаналізованих із застосуванням взаємодоповнювальних методів наукового дослідження теоретичних праць провідних учених, першоджерел, архівних матеріалів, публікацій у періодичній пресі, відгуків і рецензій.

Теоретичне значення дослідження. На основі аналізу наукових праць обґрунтовано історію становлення і розвитку методики української мови як науки в теоретичному і практичному аспектах на різних етапах її розвитку; окреслено тенденції та перспективи в розв'язанні педагогічних проблем; ефективність змісту, форм і методів навчання визначено в порівнянні; заповнено окремі невідомі сторінки історії розвитку методики української мови.

Практичне значення роботи. Зміст і результати дослідження матимуть своє застосування під час розробки вузівських курсів методики викладання української мови в загальноосвітній школі, можуть бути використані в самому навчальному процесі ВНЗ педагогічного профілю під час читання лекцій, проведення практичних занять, а також вплинуть певним чином на подальше вдосконалення програм, поліпшення якості підручників і навчальних посібників, на підготовку спецкурсів, спецсемінарів з методики мови, історії педагогіки. Зібрані у відповідній системі рекомендації, поради допоможуть учителеві, методисту, студентові ознайомитися з надбаннями вітчизняної методики, з проблемами навчання мови, якими жила школа в той чи інший період розвитку суспільства.

Пропоноване дослідження сприятиме підвищенню наукового рівня, загальної культури і професійної майстерності вчителів-словесників, зміцненню теоретичних основ методики української мови як педагогічної науки; слугуватиме джерелом

збагачення, з якого вчитель черпатиме ефективні методи і прийоми викладання в первісному їх вигляді, аби, творчо опрацювавши, запровадити в сучасній школі.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювалися на V Міжнародному конгресі українців (Чернівецький національний університет, 26–29 серпня 2002 р.), III Міжнародній науковій конференції (Черкаський державний педуніверситет, 22–23 травня 2003 р.), Всеукраїнській студентській конференції (Краматорський економіко-гуманітарний інститут, 10 квітня 2003 р.), Всеукраїнській науковій конференції (Херсонський державний педагогічний університет, 15–16 квітня 2003 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції (Чернівецький національний університет, 30–31 жовтня 2003р.), науково-теоретичних і науково-методичних конференціях Слов'янського державного педагогічного університету (березень 1999 р.; квітень 2000 р., 2001 р., 2002 р., 2003 р., 2004 р.). Окремі концептуальні положення проблеми висвітлено на лекціях і практичних заняттях з методики української мови для студентів і магістрантів Слов'янського державного педагогічного університету.

Джерелознавча база дослідження – наукові праці педагогів, учених-методистів як вітчизняних, так і зарубіжних (монографії, посібники, статті, навчальні програми, підручники, дисертації, автореферати дисертацій); матеріали архівів міст Києва, Львова, Чернівців, Донецька; періодична преса, законодавчі та нормативні акти в галузі освіти.

Публікації. За матеріалами дослідження опубліковано дві монографії та 61 стаття (без співавторів) у науково-методичних журналах і збірниках, із них 60 статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

Дисертація складається зі вступу, семи розділів і висновків. Обсяг основного тексту – 388 сторінок. Список використаних джерел становить 463 найменувань (34 сторінки).

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено об'єкт, предмет, мету і завдання, методи, концепцію дослідження, методологічну основу, наукову новизну, теоретичне і практичне значення, наведено відомості про апробацію та структуру дисертації.

У **першому розділі „Розвиток школи, освіти і методичних ідей у період слов'янського відродження (XVI–XVIII ст.)”** висвітлено форми і методи навчання у братських школах, побудову і зміст перших граматики, які використовували у школах як підручники.

На кінець XVI ст. припадає поява перших граматики. У граматиці Л.Зизанія (1596 р.), порівняно з граматикою, виданою 1591 р., матеріал викладено набагато докладніше, пояснення ґрунтовніші. Основна форма викладу – запитання і відповіді. Крім словесного методу (він є основним), у ній використано і прийом унаочнення. “Грамматіка словенска” Л.Зизанія як перший систематичний шкільний підручник граматики “словенороської” (церковнослов'янської) мови мала велике значення для розвитку освіти.

Цінний документ лінгвістичної, педагогічної і методичної думки XVII ст. – *“Грамматіки Славенскія правілноє Сінтазма”* (1619 р.) М.Смотрицького, що адресувалася передовсім викладачам і студентам шкіл вищого типу. Для кращого засвоєння матеріалу автор рекомендує застосовувати різні форми викладу (запитання і відповіді, роз’яснення правил, визначень, зауваги типу приміток), таблиці. Застосований метод викладу матеріалу (дедуктивний) сприяв осмисленню і систематизації виучуваного. До 1-ї чверті XIX ст. *„Грамматіки...”* була *„основним підручником церковнослов’янської мови”* (В.Німчук). Скорочений і перероблений її варіант (1638 р.) призначався для школи, побудований за принципом послідовності, в ньому визначення стисліші, порівняно з виданням 1619 р., їх легко запам’ятати. Багато поданих у книжці правил орфографії і пунктуації зберігають чинність і в сучасній українській літературній мові, збережена її елементарна граматична термінологія.

Визначне явище в історії української лінгвістики – перший рукописний підручник української мови – *“Граматыка словенска”* Івана Ужєвича (1643 р.), у якій уперше в історії філології лінгвістично опрацьовано українську мову XVII ст.

„Славеноруська граматика” А.Коцака (Закарпаття, 1788 р.), що так і не була надрукована, формою викладу (запитання і відповіді) та змістом має багато спільного з граматикою М.Смотрицького, зі шкільними латинськими граматиками.

Отже, розвиток української мови, української граматичної думки, методики навчання мови періоду XVI–XVIII ст. знайшли своє відображення в граматиках того періоду. На першому місці в навчальних закладах стояли розробка і викладання слов’янської мови, прагнення тримати високий рівень навчально-виховної роботи. Статути братських шкіл і книги, за якими навчалися діти, допомагають нам визначити форми, методи і прийоми, що ними керувалися вчителі: слово вчителя, діалог, самостійна робота з підручником, взаємоперевірка вивченого, прийом порівняння, заучування напам’ять, словниково-граматичні й орфографічні вправи, публічні диспути як особлива форма перевірки знань, систематичне повторення вивченого, робота з розвитку усного і писемного мовлення, імпровізовані виступи з використанням цитат тощо.

Проте на роботі шкіл лишав свій відбиток час. То були перші унормовані спроби перших методичних пошуків. Як для свого часу, педагогічна думка XVI–XVIII ст. сягнула досить високого рівня розвитку і посягла перші золоті зерна методики навчання в цілому і мови зокрема.

У другому розділі *„Методичні основи навчання мови в період формування національної ідеї та національної ментальності (XIX ст.)”* проаналізовано зміст підручників української мови, за якими навчалися в школах України, в тому числі в Галичині і Закарпатті, і перші теоретичні праці з методики навчання мови

Кінець XVIII – початок XIX ст. – це не тільки період формування української літературної мови на народній, національній основі, а й активного поширення її функцій, що підкреслює написана 1805 р. (надрукована лише в 1818 р.) *“Грамматика малоросійського наречія”* О.Павловського. У ній уперше охарактеризовано найістотніші фонетико-морфологічні особливості української мови, які визнавали уже за літературні норми. Книжка мала велике значення для

розвитку науки про українську мову, оскільки сприяла не тільки граматичній і лексичній, а й правописній нормалізації літературної мови.

У першій половині XIX ст. в Галичині були написані граматики української мови І.Могильницького (1823 р., надрукована в 1910 р.) – перша граMATика української мови в Галичині, Й.Левицького (1831 р.), І.Вагилевича (1845 р.), Т.Глинського (1844 р.), Й.Лозинського (1846 р.).

1848 р. Галичина, що була тоді під владою Австрії, одержала дозвіл на вивчення української мови в народних школах. Українську мову визнано обов'язковим предметом для всіх учнів східної Галичини. Деякою мірою сприяли навчанню мови граматики Я.Головацького (1849 р.), М.Шашкевича (1865 р.), П.Дячана (1865 р.), О.Партицького (1876 р.).

Першою друкованою граMATикою Закарпаття є “*Slavo-ruthena*” М.Лучкая (1830 р.), написана латинською мовою. У книжці вперше подано опис живої народної української мови Закарпаття, проте для розвитку методики української мови вона особливого значення не мала.

У 80-х роках XIX ст. шкільна комісія затвердила нову наукову термінологію. Зазнав деяких змін і правопис. З цими змінами у правописі видана граMATика О.Огоновського (1889 р.), укладена відповідно до тогочасних вимог.

Чільне місце серед педагогів-демократів Західної України XIX – початку XX ст. належить С.Коваліву і С.Смаль-Стоцькому. С.Смаль-Стоцький разом із Ф.Гартнером уклали “*Руску граматику*” (1893 р.), яка сприяла впровадженню фонетичного правопису в середніх школах Буковини.

У XIX ст. вийшли перші теоретичні праці з методики навчання мови: методичні вказівки “*О грамматическомъ разборе*” П.М.Любовського (1820 р.), посібник невідомого автора “*Методика*” (рукопис, 1839 р.), написаний кирилицею. У ньому з'ясовано мету освіти, методи, способи і форми навчання, питання і загальнопедагогічного, і дидактичного характеру, зокрема вимоги до вчителя, врахування можливостей учня, поради, як організувати повторення матеріалу, зробити навчання легким і цікавим. 3-поміж методів виділено бесіду, розповідь.

Помітний внесок у розвиток педагогічної науки зробив П.Юркевич, який був прихильником теорії формальної освіти. Він вважав, що школа повинна насамперед розвивати інтелект, логічне мислення учнів, вчити аналізувати, синтезувати. Учений обґрунтував принципи навчання. Погляди його на освіту, зміст, форми і методи навчання, вимоги до особистості вчителя, розкриті в “*Курсі загальної педагогіки*” (1869 р.), хоч і мають загальнопедагогічне спрямування, проте їх успішно може використати вчитель української мови. Висловлені вченим ідеї мали для свого часу новаторський характер, вони близькі і зрозумілі нам і сьогодні, оскільки існують поза часом.

3 1893/94 навчального року школи почали працювати за новим навчальним планом (програмою) і підручниками. З цього часу рідна мова і письмо виділялися як окремі предмети. З урахуванням вимог нової програми написав методичний посібник М.Пачовський (“*Замітки до науки рускої мови в середніх школах*”, 1898 р.). У ньому подано методичні поради щодо формування навичок грамотного письма, розкрито

особливості методики вироблення стилю мовлення учнів вищих класів, розглянуто питання методики навчання граматики (морфології і синтаксису).

У цілому педагогічна наука збагатилася плідними методичними ідеями, ефективними методами і прийомами навчання. У розвитку мислення, мовлення дітей, у піднесенні їхньої грамотності велика роль відводилася граматиці. Вчені вважали, що завдання навчання граматики – вироблення і формування навичок правопису. Основні принципи, якими керувалися представники прогресивного напрямку методики навчання (С.Ковалів, С.Смаль-Стоцький, Ф.Гартнер, М.Пачовський, П.Юркевич та ін.), – свідомість, доступність, тісний зв'язок теорії з практикою, врахування вікових особливостей учнів.

Попри позитивне, граматики, видані в цей період, мали ряд недоліків. Вони відбивали несталість норм в орфографії, граматиці, лексикографії, не були підґрунтям для створення загальнонародного нормативного курсу і загалом не відіграли значної ролі у розвитку методики навчання мови. Автори не спиралися на живу народну мову, обстоювали свої погляди й аргументували їх правильність, а вже вчитель мав вносити на свій розсуд ті або інші зміни. А проте... по них учили, і те, що за всієї недосконалості й навіть суперечливості їх мова надскладного в етнічному відношенні регіону не відірвалася від українського кореня, незаперечна історична заслуга цих друкованих і рукописних книжок. Як етап у формуванні граматичної характеристики будови української мови, методики її навчання, вони становлять неабияку наукову цінність і є видатним лінгвістичним документом своєї доби.

У третьому розділі „Розвиток основних концепцій методики навчання мови в період відродження національної системи освіти (1905–1920 рр.)” визначено роль підручників української мови у розв'язанні завдань методики, розкрито проблеми теорії навчання мови і шкільної практики, простежено особливості розвитку школи.

З революцією 1905 р. втратили силу всі заборони на українське слово. За два роки побачили світ понад дванадцять підручників української мови – курси фонетики, морфології і синтаксису (автори – М.Гладкий, П.Залозний, В.Коцюцький, А.Кримський, І.Огоновський, І.Свенціцький, В.Сімович, Є.Тимченко, Г.Шерстюк, І.Нечуй-Левицький, С.Смаль-Стоцький, М.Левицький, К.Мазепа, М.Грунський, І.Блажевич, С.Кульбакін).

1917–1920 роки напевно можна назвати продуктивними для навчання. У школі було стільки ж спотикань, великих і малих перерв, кардинальних переворотів, а після них нових напрямів, скільки разів змінювалася влада (Тимчасовий уряд, Центральна Рада, гетьманщина, Директорія, петлюрівщина, денікінщина тощо).

Серед загальних питань суспільного життя вагоме місце посідала проблема реформи школи і взагалі шкільної системи. В організації навчання виділялися два ступені навчання. Перший ступінь – учні 8–13 років (розпадався на два концентри), другий – 14–17 років. У змісті шкільної освіти не виділялося головного – засвоєння систематичних знань з основ наук, крім того, перебільшувалася чудодійна сила праці. Важливими і в “Декларації”, і в “Положенні про єдину трудову школу” (1918 р.) були принципи щодо змісту і методів шкільної освіти: не допускати формалізму і схоластики в навчанні, розвивати інтереси учнів, творчість, ініціативу і

спостережливості, здійснювати зв'язок школи з життям. Для цих документів характерні глибока любов до дитини, повага до неї як особистості, гуманізм, демократизм, активні методи навчання, що є особливо цінним.

Перед педагогами й учнями поставало складне завдання переходу на професійну освіту. Незважаючи на відсутність програм, підручників, учителі проводили велику методичну роботу, створювали різноваріантні оригінальні програми, вели облік знань, боролися за дисципліну учнів. Методи навчання застосовувалися такі самі, як і раніше: бесіда, розповідь учителя, робота з книжкою, письмові вправи. Широко застосовувався принцип наочності. Урок став панівною формою організації навчально-виховного процесу. Зазнавала змін і методика проведення шкільних занять. Основна увага педагогів була зосереджена на визначенні співвідношення загальної і професійної освіти, на засадах побудови змісту програм і підручників для школи.

Загалом граматики, які виходили на початку ХХ ст., у висвітленні окремих мовознавчих питань мають недоліки, з позицій надбань сучасної лінгвістики здаються іноді дещо примітивними, проте, незважаючи на штучно конструйовані терміни, культивування суто місцевих говіркових явищ, суб'єктивний підхід до їх добору, використання раритетних фактів, що гальмувало усталення мовних норм, вони становлять цілий продуктивний етап в історії розвитку вітчизняного мовознавства, у підготовці і розв'язанні важливих методичних завдань.

У четвертому розділі „Розвиток методики мови як науки в роки становлення української школи, педагогічних пошуків і новаторства (1921–1932 рр.)” обґрунтовано стан і статус української мови, зміст її в перших програмах, досліджено внесок учених у теорію і практику навчання мови, розкрито погляди методистів, учителів-практиків на методику роботи з розвитку мовлення учнів, проаналізовано методичні праці цього періоду.

З 1923 р. розпочинається нова ера в національній політиці, названа українізацією. Період українізації виявився складним і внутрішньо двоїстим, процес – суперечливим. З одного боку, заходи спрямовувалися на поширення української мови, а з другого, – мали місце намагання применшити роль української мови та української культури. Благі наміри мовної політики багато в чому лишалися декларативними. По суті, це був час приниження нашої мови і культури, своєрідне гальмування їх розвитку.

Комплексна програма нівелювала роль і значення навчальних предметів. Матеріал у ній був розміщений не за предметами, а за трьома розділами – “Природа”, “Людина”, “Праця і суспільство”. Розділи й теми були дуже збіднені, мали загальні стислі недеталізовані формулювання основних положень. Ні морфологія, ні синтаксис не вивчалися систематизовано, учні не здобували потрібних знань, не набували відповідних навичок. Недооцінювалася роль учителя та значення підручника в процесі оволодіння знаннями, неправильним був підхід до проблеми зв'язку теорії з практикою. Програми, що створювалися до 1930 р., мало відрізнялися, зміст матеріалу з мови фактично залишався без змін. В основі програм 1931/32 навчального року і в подальших було покладено предметну систему. Вони зобов'язували забезпечити “точно окреслене коло систематизованих знань”, у тому

числі і з рідної мови. Позитивним у них було прагнення максимально наблизити зміст навчання до життя і розширити політехнічний кругозір учнів. Але на практиці така побудова програм не забезпечувала учнів систематичними знаннями з предмета.

Отже, програми пройшли певну еволюцію, не раз змінювалися, внаслідок чого стали єдиних вимог до вироблення в учнів умінь і навичок не було.

Сприяли піднесенню якості навчання методичні посібники і статті, в яких учителі знаходили поради, як побудувати заняття з мови, які форми роботи проводити з розвитку усного і писемного мовлення, як складати конспекти уроків (О.Синявський, О.Полуботко, А. Машкін, Т.Єфремов, М.Васильківський, Б.Заклинський, Н.Солодкий, А.Феоктистів).

У педагогічній літературі дедалі частіше лунали голоси про назрілу потребу раціоналізувати методику роботи над піднесенням грамотності учнів з української мови. Проблема зумовила появу посібників і статей. Автори їх – Т.Гарбуз, О. Тищенко, А.Мостовий, І.Кудкоцев, О.Діхтяр, С.І.Воскереж'ян, І.М.Крушельницький, О.С.Правдюк, М.Куцій, М.Грунський, М.Мироненко, В.Курдиновський та ін. Загалом, методика роботи над піднесенням грамотності учнів була сповнена протиріч як у теорії, так і в практичних рекомендаціях, що негативно впливало на піднесення фахового рівня вчителя; всі форми і способи, які використовувалися, не завжди були раціональні з погляду заощадження часу та витрат енергії під час їх застосування.

Відлунням мітингувань першої пореволюційної пори можна вважати появу в педагогічній літературі цілої низки праць про методи навчання в школі. Проте в них було чимало дискусійного, суперечливого та застарілого. Ґрунтовної класифікації всіх методів, що допомогла б звичайному вчителю розібратися в них, не було. Різні думки, пропозиції і критичні висловлювання знаходимо на сторінках преси (П.Михалевич, О.Полуботко, Н.Солодкий, О.Синявський, С.Іваницький, В.Дога та ін.), у посібниках О. Ізюмова (1926 р.), Г.Ващенко (1929 р.), Т.Гарбуза (1929 р.), В.Павловського (1929р.), А.Машкіна (1930 р.), С.Семка (1930 р.) та ін.

У ці роки особливо гострою була проблема високоякісного підручника. Романтика перших пореволюційних років зовсім відкидала підручник, хоча згодом усі зрозуміли, що роль його в педагогічному процесі незаперечна. Нова школа, яку поспішно почали будувати на руїнах старої, не мала за собою ні традицій, ні досвіду. Скептичне вчительство не вірило в успіх нововведень і використовувало підручники царської Росії, укладені під гаслом академізму і “чистої” науки. Нові, найчастіше спішно написані, культивували науку в практичному вимірі. Єдиний метод навчання – лабораторно-дослідний. З роками наука в нових підручниках дедалі більше “розчинялась” у комплексах (для шкіл соцвиху) і виробництві (для шкіл профосу).

Активні форми навчання потребували відповідного підручника. В періодичній пресі точилася жвава, іноді аж надто запальна дискусія з означеної проблеми. З підручників, що виходили в цей час, можна виділити: практичний курс української мови О.Синявського (1926 р.), теоретичні курси з історії української мови К.Німчинова (1925 р.), М.Сулими (1927 р.), Є.Тимченка (1927 р.); теоретико-практичний курс для шкіл з українською мовою навчання (М.Наконечний, 1928 р.; К.Німчинов, М.Перегінець, В.Цєбенко, Л.Курилов, 1932 р.) і для шкіл з російською мовою навчання (Г.Іваниця, 1927 р.; К.Німчинов, 1932 р.); для вищих навчальних

закладів (П.Бузук, 1924 р.; А.Горецький і В.Шаля, 1926 р.; І.Карбаненко і О.Матійченко, 1931 р.; В.Смільський і Я.Цибенко, 1931; С.Смеречинський, 1932 р.); з діловодства (О.Бузинний і В.Щепотьєв, 1924 р.); для самоосвіти (М.Йогансен, 1923 р.; Г.Іваниця, 1927 р.); для роботи за лабораторного системою (М.Грунський, Л.Білозір, 1929 р.); „робочі книжки” (М.Трохименко і К.Буйний, 1927 р.; Ю.Савченко, Т.Гарбуз, Є.Троцюк, А.Панів, С.Матш, І.Крилов, 1930 р.); книжки для самонавчання (М.Грунський і Г.Сабалдир, 1927 р.).

Укладачі підручників, автори посібників, статей намагалися виконати важливе завдання – допомогти вчителю донести до учнів новий матеріал, усвідомити, закріпити його, зробивши відтак книжку гідним помічником учителя, а в самостійній роботі учнів – його “заступником”. Складні лінгвістичні проблеми з методичного погляду прагнули висвітлювати доступно, ґрунтовно, відповідно до тогочасних наукових здобутків і орієнтацій. Для вчителів і учнів в аналізованих посібниках і підручниках було багато позитивного.

Водночас зауважимо, що підручники того часу містили в собі своєрідний протест проти дореволюційних методів викладання. Це була спроба укласти навчальні „робочі книжки”, які відповідали б вимогам епохи. Попри всі позитивні аспекти – свіжість думки, актуальність – у них було чимало і негативного, адже і зміст теоретичного матеріалу, і методика подання його, і добір вправ та ілюстрованого матеріалу не задовольняли вимоги нової масової школи, оскільки порушувався принцип науковості у викладі теорії, форма викладу часто не відповідала віковим особливостям дітей. Позначилися на якості також неуважний, часом випадковий добір прикладів для ілюстрацій та вправ, недоліки методичного характеру, невідповідність програмовим вимогам, надмірна деталізація матеріалу або конспективність і схематизм у його викладі, універсальність лабораторного методу. У викладі матеріалу бракувало чіткості, системності й логічності. Слід зазначити, що ці книги прийшли в школу своєчасно, внесли чимало нового, цікавого в методику навчання, і навіть прорахунки, а то й елементарні недогляди не зменшують їх педагогічної цінності.

Методисти напружено працювали над створенням навчальних книжок нового типу, що відповідали б тогочасним методам освіти. Різні системи і форми навчання: комплексна, метод проєктів, дальтон-план (система організації навчально-виховної роботи, що ґрунтувалася на принципі індивідуального навчання в школі), лабораторно-бригадний метод, за яким діти працювали індивідуально над виконанням завдання теми; дослідницький, що передбачав самостійне опрацювання учнями певних питань у процесі проведення екскурсій, дослідів, спостережень і розглядав як метод активізації пізнавальної діяльності учнів, завдяки якому реалізовувався зв'язок школи з життям, – не сприяли створенню якісних підручників, не забезпечували системних знань з предмета. Та чи не найбільшої шкоди завдала так звана комплексна система, до якої вчителі ставилися насторожено, скептично, бо навчання проводилося не з окремих предметів, а за комплексними темами. Цей дослід тривав мало не десятиліття, з 1923 до 1931 року. У виданих того часу спеціальних програмах зазначалося, що у здобуванні знань треба йти не від книжки, а від життя. На практиці ці загалом правильні у своїй основі ідеї набирали негативного

спрямування, оскільки лишалися тільки номенклатурними побажаннями, діти здобували хіба що уривки знань, не привчалися до роботи з підручником.

Незважаючи на те, що знання учнів були слабкі, а методичний рівень викладання невисокий, позитивні зрушення навіть в організаційно невнормованій школі були значні. Вимоги до школи, інтерес до методики навчання мови зростали серед широкого кола освітян і громадськості.

У цілому праці, написані в період українізації, що характеризується численними спробами визначити зміст методики української мови, сформувані її основні принципи, знайти відповідні форми роботи, для вивчення історії становлення і розвитку методики навчання мови мають важливе значення. Досить незалежна, самостійна педагогічна думка активно працювала над проблемами раціоналізації методів шкільного навчання, реалізації принципу трудової школи. У навчальному процесі переважали форми роботи, що забезпечували творчу активність учнів, поєднання теорії з практикою, з виробничою працею; мали місце також лекції, бесіди, розповіді, але в пояснювальній записці до програм вказувалося на їх обмежене використання.

Процес становлення методики навчання у цей період був складним, але не безплідним. Це загалом був час різкої критики і заперечення класно-урочної системи, час сміливого експериментування і новаторства, суттєвого поступу в розробці проблем активізації методів навчання на основі розвитку самодіяльності учнів, створення різних навчальних програм, спроб закласти основи наукового курсу методики навчання української мови. Пройшовши стадію творення та організації, школа віддзеркалювала динаміку суспільного життя.

У п'ятому розділі „Лінгвометодичні засади навчання української мови в науковій спадщині вітчизняних учених” проаналізовано педагогічну спадщину А.Волошина, О.Курило, Л.Булаховського, М.Бернацького, Я.Резніка, С.Чавдарова, визначено їх методичну систему, внесок у розвиток методики навчання мови.

За роки незалежності України як держави повернено з забуття сотні імен педагогів, видатних діячів минулого, які своїм творчим доробком сприяли піднесенню рівня культури та інтелекту української нації.

Як педагог, філолог, письменник, публіцист, автор граматик і букварів, посібників з методики навчання і педагогіки повертається до нас А.Волошин (1874–1945 рр.). Його книжки вносили нові ідеї в методику вивчення мови: пропонувалися вправи зі стилістики, завдання мали тестовий характер, спрямовували на розвиток самостійного мислення і мовлення учнів; вводилися елементи ділового мовлення. Вагомими і для сьогодення є методичні поради вивчати мову на матеріалі літературних текстів. Висновки вченого щодо специфіки навчання другої мови можна взяти до уваги у процесі вивчення державної української мови в російськомовних школах та в школах національних меншин. Поручувана ним проблема співвідношення навчання та розумового розвитку учнів є й досі актуальною в педагогіці, методиці і психології. В основу розв'язання цієї проблеми педагог поклав принцип розвивального навчання. У становленні і розвитку методики навчання української мови як науки педагогічні праці А.Волошина відіграли винятково важливу роль і є визначним надбанням української методичної думки.

Першим педагогом, на якого не мали впливу підручники, написані російською мовою, була Олена Курило. Вагомими є її мовознавчі і методичні погляди на навчання, відображені в підручниках, на створенні яких помітний вплив формальної граматики, і термінологічному словнику тощо. Цінність цих підручників – у практичності: вони розвивали любов до художнього слова, до української мови, навчали вчитися і відіграли позитивну роль у піднесенні культури слова і мови. Ремінісценції її думок знаходимо у працях С.Чавдарова, Л.Булаховського та інших учених-мовознавців.

У становленні і розвитку методики навчання української мови важливе місце посідають праці Л.Булаховського – підручники, посібники і статті методичного характеру. Учений великого значення надавав методиці укладання підручників, вивченню граматики, методам викладу матеріалу, обстоював дидактичний принцип свідомого вивчення мови. Вважав, що форми слів треба розглядати у тісній єдності з їх значенням, а вивчення граматики поєднувати з орфографією і стилістикою, використовувати порівняльно-історичний метод. Міркування вченого про порівняльне дослідження споріднених української і російської мов, врахування діалектних особливостей мови у процесі навчання, важливість інтонування під час вивчення синтаксису, вплив інтонації на пунктуаційну грамотність, піднесення культури мовлення, творчий підхід до розвитку мовлення не втратили своєї актуальності і в наші дні.

Перебудовуючи викладання мови, вчителі долали багато труднощів. Учні навчалися за недосконалими підручниками з граматики, у яких не було чіткого визначення граматичних понять (частин мови, членів речення) – таких визначень, які виявляли б усі основні граматичні ознаки. До того ж низькою була кваліфікація окремих учителів. Добираючи тексти для орфографічних вправ, педагоги часто не враховували природи й характеру орфографічного правила і користувалися методичними прийомами, що не відповідали особливостям виучуваних орфограм. Перед дослідниками в галузі викладання мови постало завдання – визначити ефективність методів і прийомів навчання орфографії та пунктуації і створити науково обґрунтовану методику для всіх класів з урахуванням вікових особливостей учнів.

Актуальна проблема піднесення грамотності учнів знайшла відображення в посібнику М.І.Бернацького *“Методика орфографії в середній школі”* (1940 р.). Зацікавлюють думки вченого про способи виправлення помилок, їх класифікацію та облік, вимоги до структури уроку, перевірки знань, організації повторення, використання наочності, особливості роботи в школі з російською мовою навчання. Однак окремі питання методики висвітлено надто стисло, робота над підвищенням грамотності розглядається без зв'язку з розвитком мовлення учнів. Серед методів навчання автор виділяє індукцію, дедукцію і роботу з підручником. Загалом праця М.І.Бернацького була першою ґрунтовною спробою висвітлити методи і прийоми навчання орфографії, і в цьому її значення. Вона відіграла позитивну роль у виробленні наукового підходу до проблем, що не розв'язані остаточно й сьогодні, окремі поради і рекомендації вченого можна з успіхом використовувати в наші дні.

До плеяди людей, які стояли біля витоків формування нової школи, належить Я.Б.Резнік, автор багатьох педагогічних праць (*“Методика закріплення навчального матеріалу”*, 1940 р.; *“Методи викладання в радянській школі”*, 1941 р. та ін.). Учений вважав, що в основі міцних знань лежить три способи запам'ятовування вивченого: логічний, механічний, мнемотехнічний. Важливого значення надавав різним видам самостійної роботи учнів (складання анотацій, текстуальних і вільних конспектів, написання переказів, описів, характеристик, добір цитат), проте методика роботи над ними докладно не висвітлюється. Її досі вагомими залишаються методичні рекомендації педагога, як проводити бесіду, організувати роботу з підручником у школі і вдома, лабораторну роботу в класі, як виробити техніку читання, які методи навчання застосувати. Посібник для вчителів відповідав їхнім нагальним потребам в умовах переходу школи на нові методи, форми і зміст навчання. Науковий доробок Я.Б.Резніка, в якому порушено проблеми загальнопедагогічного характеру, пов'язані з дослідженням особливостей дитячого мислення, пам'яті, уваги, збагатив методикау навчання української мови.

Розвиток педагогічної теорії і практики в другій третині ХХ ст. нерозривно пов'язаний з ім'ям С.Х.Чавдарова. Автор першої методики навчання мови в середній школі (1939 р.), С.Х.Чавдаров чи не перший з-поміж вітчизняних методистів дав найповніше визначення методики мови як галузі педагогічної науки, визначив основні типи уроків української мови, висвітлив взаємозв'язок методів, залежність їх ефективності від мети і змісту навчання, вікових особливостей, рівня знань і загального розвитку учнів. Вагомим є його внесок і в розробку змісту, форм, методів і принципів навчання, в методикау опанування граматики, орфографії і розвитку мовлення учнів. У його працях учитель знаходив багато слушних порад, зокрема: у навчанні орфографії спиратися на її принципи, використовувати наочність, систематично повторювати пройдене, розвивати усне і писемне мовлення. Серед методів учений виокремив словесні, наочні і практичні, з-поміж вправ – граматичний розбір, усвідомлене списування, диктанти, граматики-орфографічні вправи. С.Х.Чавдаров визнавав лише одну форму роботи з підручником – після вивчення нового матеріалу. Заслугують на увагу запропонована ним класифікація помилок, методи їх опрацювання, зразки роботи над виправленням. Наведені зразки планів уроків з методичними коментарями до них сприяли фаховому зростанню вчителя. Творчі знахідки вченого і напрацювання, виняткова цінність яких підтверджена життям, варті поцінування.

У шостому розділі **„Проблеми викладання української мови в період формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології (1933–1970 рр.)”** виділено два етапи. В першому **„Українська педагогічна наука як складова частина „російсько-радянської культури” (1933-1958 рр.)”** простежено зміни у змісті й системі навчання мови, розкрито проблеми, пошуки і здобутки підручників української мови, показано реалізацію методичних ідей у практиці роботи школи.

Практична мовна політика в освіті і видавничій справі у передвоєнні роки суттєво змінилася. Швидко зростала кількість російських шкіл у містах, промислових центрах, школи з двомовних стали одномовними. Помітно зменшилася кількість українських видань.

У методичних посібниках, порадах і статтях відображені проблеми викладання мови, зміни у змісті, системі її вивчення, методи роботи над засвоєнням навчального матеріалу з різних розділів мови (К.Німчинов, 1932 р.; Ю.Сальоні, 1933 р.; В.Барагура, 1934 р. і В.Цебенко, 1934 р.), питання методики розвитку мовлення учнів 5–7 класів (О.Феоктистів, 1939 р.).

Суттєві зміни в 30-х рр. у змісті й системі навчання прискорили народження першого українського стабільного підручника граматики (морфології) А.Загородського (1938 р.). У другому виданні (1939 р.) виділено з розділу “Фонетика” в окремі підрозділи “Чергування голосних звуків”, “Подвоєння і чергування приголосних”, назву розділу “Будова слова” замінено на “Склад слова” і подано його в морфології (в першому виданні розділ “Будова слова” вміщено після “Фонетики”). У підручнику уніфіковано з російською мовою деякі питання української мови, зокрема ліквідовано розбіжність у граматичних визначеннях, внесено багато нового матеріалу. На відміну від попередніх підручників, часті і вигукну надано статус службової частини мови.

Майже водночас із підручником А.О.Загородського з’явилися інші: з морфології (М.Бернацький, 1938 р.), синтаксису (В. Ващенко, 1938 р.; Б.М.Кулик і Й. Кудрицький, 1937, 1938 р.), для учнів 6-го класу шкіл з російською мовою навчання, вчителів і студентів (М.Перегінєць, 1937 р.) – ціла серія вдалих і практичних посібників, що закладали основи високої грамотності. У них мовний матеріал подавався в певній системі, містилися практичні поради, які типи вправ доцільніше використовувати.

У перші повоєнні роки вчителі-мовники одержали другу частину підручника граматики (синтаксис) А.Загородського (1946 р.) і підручник з морфології В.Шутька (1948 р.). Лише 1954 р. вийшла перша частина підручника з української мови для педагогічних училищ О.М.Пархоменка, 1957 р. – друга частина. Відповідно до вимог нової програми 1955 р. було видано новий підручник з мови, укладений Б.М.Куликом та А.М.Кулик (частина 1). Основна його перевага – в практичній частині, що містить багато різноманітних вправ, які спрямовували учнів на самостійну роботу, на спостереження і відповідні висновки, сприяли розвитку усного і писемного мовлення.

Поціновуючи в підручниках позитивне, слід зазначити деяку переобтяженість їх теоретичним матеріалом, одноманітність завдань, обмаль вправ з розвитку мовлення. Загалом стабільні підручники щодо змісту і з погляду методики відповідали тим вимогам, що ставилися перед ними, були підґрунтям для подальших педагогічних надбань, хоча наявність чималої кількості недоглядів, нехай і дрібних, негативно відображалися на роботі з ними вчителів і учнів, на якості засвоєння матеріалу.

У 50-х рр. докорінно поліпшилася вся система навчання мови. Завдання вчителя в цей час значно зросли, працювати по-старому школа вже не могла. У виданих методичних працях педагоги знаходили аналіз різних методів і прийомів викладання, поради щодо формування орфографічних навичок, розвитку культури мовлення, роботи з підручником, розробку структури і типів уроків, форми активізації навчального процесу (Б. Кулик, О.Загородський, І.Нехтман, В. Масальський, А. Медушевський, Л. Любинець, Г. Понаровська, О.Феоктистів, М. Тищенко, В. Андрущенко).

Забезпечував наступність у навчанні української мови і систематичне повторення матеріалу з орфографії, фонетики і морфології підручник із *синтаксису* А.П.Медушевського і М.К.Тищенко (1957 р.), що мав значні переваги порівняно з підручником А.О.Загородського. З методичного погляду матеріал для практичної частини тут багатший і досконаліший, дібраний з урахуванням найновіших методичних вимог.

У другій половині 50-х рр. на сторінках періодичної преси дедалі частіше обговорювалася проблема стилістичної грамотності учнів. Це була чи не найзаядбаніша ділянка в роботі школи. Окремі питання стилістики розглядалися в різних публікаціях, але вони мали фрагментарний характер і не могли замінити вчителів ґрунтовного посібника. Над цією проблемою досить плідно працювали І.К.Білодід, Л.А.Булаховський, В.С.Ващенко, В.І.Масальський, П.П.Плющ, Б.М.Кулик, О.М.Масюкевич та ін.

Статті різного змісту, присвячені мові, рясно друкувались у “Наукових записках” Науково-дослідного інституту психології Міністерства освіти УРСР, у часописах „Українська мова”, „Радянська школа” та ін.

Наше сьогодні повертає на вітчизняні обшири імена тих науковців, які видавали свої посібники і підручники за межами України, де історичні обставини не дали їм змоги розкрити свій талант. Серед них – В.Катран, П.Ковалів, Ю.Щерех, Д.Кислиця, О.Панейко, К.Кисілевський та ін. Кожний із згаданих вище авторів намагався прислужитися викладанню української мови в школі за межами України, враховуючи специфіку застосовуваних там методів і прийомів.

Особливе місце серед українських науковців займає І.І.Огієнко. Учений написав понад тисячу праць, серед яких чимало методичних (підручників, посібників). Його спадщина цінна тим, що в ній глибоко і всебічно, з наукового погляду досліджується історія вивчення граматики, розкриваються різні підходи до її засвоєння, подається аналіз методів в історичному освітленні. Створені ним наочні таблиці милозвучності та розділових знаків для школи й самостійного вивчення української мови і нині можна з успіхом використовувати як роздатковий матеріал або кодограму для ознайомлення учнів з історією української мови.

Попри певні недоліки, методичні ідеї вчених загалом сприяли науковому опрацюванню проблем навчання мови. У період активної деукраїнізації було створено нові навчальні програми, але в них нечітко окреслено вимоги до знань, вироблення вмінь і формування навичок учнів, визначення змісту навчального предмета для кожного класу, не додержано принципів систематичності й наступності.

У другому етапі „Українська педагогічна думка в змаганні за демократичний розвиток (1959–1970 рр.)” висвітлено погляди науковців на шляхи вдосконалення навчального процесу, методи і прийоми в системі уроку, розглянуто визначальні ідеї підручників, проаналізовано творчі здобутки методики навчання мови.

Закон про зміцнення зв'язку школи з життям (1959 р.) відкривав новий етап у розвитку освіти. З 1959/60 навчального року школи України були переведені з семирічного на восьмирічне навчання. За новими навчальними планами, перехідними

програмами, що визначали орфографічний та пунктуаційний мінімуми, вимоги до знань і навичок учнів стали окресленішими і конкретнішими. На вивчення другої мови виділено менше годин, ніж раніше, що ж до обсягу – програма залишалася майже такою самою.

У зв'язку з реорганізацією школи й новими програмами з української та російської мов для восьмирічної школи гостро постало питання поліпшення методів навчання. Як зазначалося у пресі, одним з істотних недоліків було превалювання словесних методів. Така практика не сприяла виробленню навичок самостійної роботи, вмінню творчо застосовувати теоретичні знання.

Зазнали змін вимоги до структури і змісту підручника з мови. Він мав нести і гарантувати систему знань, сприяти підвищенню культури усного і писемного мовлення, розкривати історичні передумови явищ сучасної мови. Всі положення і правила в підручнику мали бути науково обгрунтовані, в бездоганних, доступних для учнів формулюваннях; вправи – забезпечувати поурочне і спеціальне повторення, відбивати взаємозв'язок у викладанні української і російської мов (на порівняння, зіставлення мовних явищ, переклади тощо). Більше уваги приділялося вивченню стилістики, розвитку мислення. У навчальному процесі виникало чимало й супутних проблем. Їх розв'язували у своїх працях В.С.Вашенко, Є.М.Дмитровський, А.П.Коваль, М.А.Жовтобрюх, І.С.Олійник, С.П.Левченко, М.В.Павлович, Т.Є.Удод та ін.

Чекали уваги від методистів і школи з російською мовою навчання, для яких не було створено єдиної програми, досвід викладання в них не узагальнювався. Лише 1959 р. вийшов підручник В.С.Вашенка. На відміну від традиційних, у ньому виділено розділи: “Орфографія”, “Основи граматики” і “Морфологічний склад слова. Словотвір”.

На 1961 р. припадає захист першого в Україні дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук на тему: „*Викладання фонетики і граматики української мови в восьмирічній школі*” (554 с.). На його основі автор А.П.Медушевський видав у 1962 р. посібник. Праця була на часі, сприяла піднесенню мовної грамотності і фахового рівня вчителів, студентів-філологів.

У навчально-методичних посібниках, що виходили наприкінці 50-х – в 60-х рр., розглядалися різні питання: типи уроків мови (О.А.Петровська, 1959 р.), методика укладання ділових паперів (Л.П.Любинець, 1959 р.), розвиток культури мови (А.П.Коваль, 1961 р.), методи і прийоми вивчення граматичних категорій іменника (М.М.Шкільник, 1962 р.), робота з лексичними синонімами (Л.М.Марченко, 1964 р.), вивчення синтаксису простого речення (В.Т.Горбачук, 1959 р.), методика розвитку усного і писемного мовлення учнів (І.С.Олійник, 1964 р.; І.О.Синиця, 1965 р.), особливості навчання орфографії (М.В.Бардаш, 1966 р.). Цікава за змістом, важлива з методичного погляду праця А.Т.Гамалія (1964 р.) – єдине дослідження, в якому висвітлено методику позакласних занять з мови, види роботи в поєднанні із вправами з розвитку мовлення. Значною допомогою для вчителів був посібник Є.М.Дмитровського (1965 р.), в якому розкрито методику вивчення розділів мови,

подано характеристику методів навчання, види вправ, типи уроків, вимоги до конспектів занять.

Пошуки оптимальних форм навчання тривали.

Сприяв активізації навчальної діяльності, інтелектуальному розвитку учнів, міцнішому засвоєнню матеріалу, організації самостійної роботи, підвищував зацікавленість дітей перший експериментальний програмований посібник для 5–8-х класів з методичними порадами до організації і проведення занять, укладений колективом науковців під керівництвом А.П. Медушевського (1965 р.).

Цікавої еволюції зазнають диктанти як вид письмових вправ на уроках мови. Якщо у „Збірнику диктантів” Б. Кулика, І. Теліги, М. Щербатюка (1954 р.) подано тексти лише під рубриками попереджувальних, пояснювальних і контрольних диктантів, то в посібнику Н.Д. Коваленко і Н.Т. Рудик (1967 р.) наводяться ще й вибіркові з коментуванням, диктанти-переклади, словникові, творчі, вільні, типу „перевіряю себе”, самодиктанти та ін. На відміну від курсів методик викладання української мови в середній школі (за ред. С.Х. Чавдарова та В.І. Масальського, 1962 р.), Є.М. Дмитровського (1965 р.), де диктанти розглядалися передовсім як вид навчальних вправ з орфографії, Н.Д. Коваленко і Н.Т. Рудик дібрали тексти, які своїм змістом забезпечували розв’язання навчально-виховних завдань, форми їх опрацювання охоплювали всі розділи програми.

Зусилля вчителя на майстерне прилучення дітей до багатства української мови, розширення словника учнів під час вивчення іменника і прикметника скеровував посібник М.І. Дорошенка (1968 р.). Сприяли глибшому засвоєнню граматичних понять і правил матеріали з цікавої граматики, вміщені в посібниках Г.Р. Передрій, Г.М. Смолянїнової, Ф.А. Непійводи (1967 р.), Д.Солов’я (Торонто–Нью-Йорк, 1968 р.) і А.Т. Гамалія (1969 р.).

Відповідали найновішим досягненням науки висвітлені в посібнику О.М. Біляєва (1967 р.) методичні ідеї про шляхи піднесення ефективності уроку в 5–8-х класах і типи уроків, поради, як активізувати навчання учнів, поєднувати теорію і практику, творчо підходити до структури заняття, здійснювати інтелектуальний розвиток учнів.

У полі зору науковців були психологічні питання єдності внутрішнього і зовнішнього мовлення учнів (Б.Ф. Баєв, 1966 р.), проблеми стилістики (А.П. Коваль, 1967 р.). Посібник А.П. Коваль цінний як перший курс практичної стилістики для вищих навчальних закладів і водночас збірник стилістичних вправ, виконання яких сприяє глибокому усвідомленню стилістичних норм української мови.

Потребували висвітлення методики опрацювання складні розділи граматики, зокрема словотворення і формотворення, закономірності і особливості їх не тільки в українській, а й інших слов’янських мовах. Але методичних праць тривалий час не було. Лише в 1968 р. завершено дисертаційне дослідження С.Ф. Бондаренко, а в 1969 р. вийшов посібник М.Я. Плющ. Словотвір, за концепцією М.Я. Плющ, належало виділити в окремий розділ.

Залишалась актуальною, особливо для шкіл, де українська мова вивчалася як друга, проблема побудови підручника, його змісту. Однією з найістотніших причин досить низької грамотності у школах з російською мовою навчання визнавали розбіжність, часом неузгодженість у підручниках української і російської мов

визначень спільних граматичних категорій, а також відсутність програм і підручників, які враховували б специфіку та особливості навчання в таких школах.

Потреба вдосконалення чинних і створення нових програм і підручників з української мови пояснювалася тим, що вони, хоча й перероблялися, проте містили чимало застарілого матеріалу, особливо у практичній частині. У навчальних книжках окремі визначення не подавалися відповідно до досягнень науки про мову, автори не завжди враховували вікові особливості учнів, пояснення були громіздкими або ж і взагалі важкими для сприймання. Інколи порушувалася логічність структури, ясність, чіткість і послідовність викладу. Не бездоганні були підручники і з лінгвістичного погляду, бракувало таблиць і схем; одноманітність стилю літературних текстів породжувала байдужість до їх змісту, а відтак і до самого навчання. До того ж дібрані тексти для вправ були недостатньо насичені відповідними мовними фактами (орфограмами, пунктограмами тощо), завдання не потребували особливих зусиль для їх виконання, забирали в учнів багато часу, проте давали мало знань і вмій. Серед завдань превалювали малоефективні – „спишіть і підкресліть”. У доборі вправ порушувався принцип системності. Тому поява в 1960 р. підручника з української мови за редакцією В.І. Масальського (автори С.М. Канюка, С.М. Кестель, Г.І. Купрієнко, Н.Н. Скоморовська) була своєчасною. Школи України з російською мовою навчання в 1961 р. одержали підручник із синтаксису (О.М. Біляєв, С.М. Кестель, Г.І. Купрієнко, Н.Н. Скоморовська). Вперше для шкіл робітничої та сільської молоді було укладено підручники (М.В. Леонова і Н.Т. Рудик та А.П. Мартиненко, О.Я. Сарнацька, 1962 р.), у яких враховувалася специфіка таких шкіл. Книжки відповідали вимогам нової програми. Автори намагалися відповідно до наукових і методичних вимог висвітлювали теоретичний матеріал, усували зайве теоретизування, створювали практичні завдання для учнів.

Загалом у 60-х рр. питання, що розглядалися в посібниках, статтях були актуальними, мали важливе практичне значення. Учителі знаходили в них багато психологічно обґрунтованих методичних порад.

Нове в житті вимагало відповідного коригування шкільної програми, потрібна була література, де розв'язувалися б актуальні питання наступності і перспективності в навчанні, самоосвіти учнів з мови, роботи над підручником, застосування міжпредметних зв'язків, використання технічних засобів, програмування тощо.

Одним із перших видань, що враховувало вимоги нової програми (1970 р.), був посібник з методики вивчення української мови в 4-му класі шкіл з російською мовою навчання (автори О.М. Біляєв, Д.М. Кравчук, К.М. Плиско, Л.М. Симоненкова, М.М. Шкільник, І.П. Ющук, 1970 р.) і в 5-му класі (О.М. Біляєв, К.М. Плиско, Л.М. Симоненкова і М.М. Шкільник, 1974 р.). Відповідали новим вимогам і тогочасному науковому рівню також “Творчі роботи з української мови в IV–VIII класах” Д.М.Кравчука (1971 р.), підручники з української мови для 4-го класу (Б.М. Кулик і О.П. Блик, 1970 р.; М.Т. Доленко, І.І. Дашок, А.Т. Кващук, В.З. Кадельчук, 1973 р.) і 7-го класу шкіл із російською мовою навчання (В.Д. Горяний, В.К. Іваненко, Р.Т. Коломієць, М.Т. Чемерисов, 1973 р.).

Програми на 1974/75 навчальний рік внесли суттєві зміни у зміст навчання мови. До шкільного курсу введено нові розділи: “Лексика” (4–5-й класи), “Словотвір”

(5-й клас), “Загальні відомості про мову” (7-й клас), “Практична стилістика” (8-й клас). У розділі “Фонетика. Графіка” відповідно до науково-лінгвістичного підходу звуки мови розглядалися тепер у трьох аспектах: фізичному, фізіологічному і функціональному. У викладі чітко розмежовані звук і буква, вимова й написання, запроваджено елементи транскрипції. У розділі “Словотвір” подано лише загальні відомості, а конкретні способи творення частин мови віднесено до морфології. Уточнено й поглиблено матеріал про морфеми, префікси й суфікси. У розділі “Морфологія” суттєвих змін не відбулося, проте чіткіше акцентовано на важливості відомостей про творення частин мови. Головне місце в програмі для 4–6-х класів посіли розділи “Будова слова”, “Словотвір”, “Морфологія”, а для 7–8-х – “Синтаксис простого й складного речення”, який, у свою чергу, поповнився новими поняттями і термінами (граматична основа речення, граматичне значення словосполучення й речення, початкова форма словосполучення, елементарні відомості про актуальне членування речення та ін.).

З урахуванням цих змін у 1974 р. уклали підручники А.П.Медушевський і М.К.Тищенко (для 7–8-х класів шкіл з українською мовою навчання) та М.Т.Чемерисов, В.Д.Горяний, В.К.Іваненко, В.Т.Коломієць (для 8-го класу шкіл із російською мовою навчання). У підручнику для педагогічних училищ за редакцією І.Й.Тараненка (перша частина, 1976 р.) “Словотвір” уперше було виділено в окремий розділ. Друга частина підручника вийшла в 1977 р. за редакцією В.О.Горинича. Від попередніх видань підручники відрізнялися високим науковим рівнем викладу теоретичного матеріалу.

Уперше складнопідрядні речення розглядалися не за логіко-граматичною, а структурно-семантичною класифікацією. Система завдань деякою мірою забезпечувала реалізацію програмових вимог з розвитку мовлення учнів. У творчих роботах передбачались усі основні жанри (розповідь за планом, за поданням початком, за малюнками, різноманітні описи, твори з елементами роздумів тощо). Реалізація принципів розвивального навчання зобов’язувала авторів створювати нові типи навчальних текстів, переглядати завдання до вправ, добирати досконаліший ілюстративний матеріал, що забезпечував би повторення орфографії, пунктуації. Структура підручників поєднувала всі етапи навчального процесу: повторення раніше вивченого, пояснення нового, застосування нових знань у процесі самостійного спостереження й узагальнення мовних фактів, оволодіння відповідними уміннями й навичками, перевірку і самоперевірку, узагальнення засвоєного матеріалу, повторення його під час вивчення наступних розділів курсу тощо. Збагачено і засоби навчання, збільшилась кількість позатекстових компонентів – схем, малюнків, графіків, діаграм, таблиць, сигналів-символів.

Перехід до загальної середньої освіти передбачав розв’язання комплексу завдань щодо урізноманітнення форм і методів навчання, вдосконалення структури уроку, підвищення його наукового та методичного рівня, формування в учнів навичок самостійно оволодівати знаннями, забезпечення інтенсифікації уроку. Проте в підручниках, наукових працях з методики, педагогіки, дидактики не було єдності у висвітленні проблем навчання в школах. Потребувала удосконалення також типологія і технологія уроків.

Незважаючи на позитивні зрушення, навчання мови в школах багато в чому ще не задовольняло зрослих вимог. Учителі з недовірою сприймали нове в лінгвістиці і в методиці, декому з них бракувало знань, досвіду роботи. Через це уроки нерідко проводилися на низькому науково-методичному рівні. Недосконалі уроки були основним недоліком у роботі вчителів-словесників. Недосвідчені педагоги часто не вміли правильно визначити дидактичну одиницю, як наслідок – брали на урок або надто багато, або дуже мало матеріалу. В обох випадках час на уроці витрачався неефективно.

Не задовольняло й інше – ігнорування вимог дидактичного та методичного планів, що спостерігалось в роботі з удосконалення орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок, розвитку мовлення учнів, їхньої стилістичної вправності. Часто мали місце: 1) одноманітні уроки, побудовані за однією схемою, незалежно від змісту; 2) відсутність належної системи повторення; 3) нехтування унаочненням; 4) недостатня кількість або однотипність тренувальних вправ, стилістичних зокрема; 5) неувага до культури мовлення та ін.

Для науковців цей період позначений плідними працями з педагогіки і методики навчання, в яких висвітлювалися: структура і методика уроку в школі (В.О. Онищук, 1973 р.), особливості вивчення мови в 5-му класі (О.П. Блик, 1975 р.), робота з граматичними синонімами (В.Я. Мельничайко, 1975 р.), загальні методи навчання (Алексюк, 1973 р.), вивчення будови слова і словотвору (В.О. Горпинич, 1977 р.), особливості вивчення синтаксису української мови (К.М. Плиско, 1978 р.), методика вивчення української мови в 7 класі шкіл з російською мовою навчання (В.О. Горпинич, В.Д. Горяний, І.С. Олійник, М.Т. Чемерисов, В.В. Явір, 1979 р.), організація позакласної роботи в 4–8-х класах (Г.Р. Передрій, 1979 р.).

У 70-х рр. першорядної ваги набирав боротьба за піднесення стилістичної грамотності учнів. Тому на часі була праця А.П. Коваль (1974 р.), яка є першим в українському мовознавстві монографічним дослідженням, присвяченим культурі ділового спілкування, писемного і усного; посібник П.П. Кордун (1977 р.) і збірник вправ з практичної стилістики Н.Д. Бабич (1977 р.). Науково виважена, цікава, багата ідеями монографія І.О. Синиці (1974 р.), в якій уперше з психологічного погляду розглянуто особливості розвитку усного монологічного мовлення учнів 4–8-х класів. Вдалим і за задумом, і за виконанням посібник М.Г. Стельмаховича з розвитку усного мовлення учнів (1976 р.).

Підвищував фаховий рівень студентів-філологів вищих навчальних закладів, вчителів шкіл посібник *“Методика викладання української мови в середній школі”* (І.С. Олійник, В.К. Іваненко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик; за редакцією І.С. Олійника, 1979 р.). У ньому подано стислий історичний екскурс і аналіз найважливіших наукових праць з методики навчання мови, матеріал про типи уроків, їх структуру, з’ясовано особливості методики вивчення основних розділів шкільного курсу української мови. Сприяли організації практичних і лабораторних занять дібрані запитання і завдання для самоконтролю та самостійної роботи, зміщені наприкінці кожної теми.

Вагомим внеском у лінгводидактичну теорію і практику навчання мови, в удосконалення змісту, форм і методів навчання, в розвиток усного і писемного

мовлення учнів, їхнього мислення є педагогічна система В.О.Сухомлинського. Як учитель, В.О.Сухомлинський активно обстоював місце і значення рідної мови в навчанні, надавав їй першорядної ваги в системі шкільних предметів. Серед типів уроків педагог виділяв уроки мислення на природі, повторення, систематизації вивченого, розвитку мовлення. Він теоретично обґрунтував і застосовував на практиці систему оригінальних методів і прийомів навчання, в основу якої покладено розвиток творчих, розумових і фізичних здібностей учнів (розповідь, пояснення, лекція, опис, бесіда, самостійна робота з книгою – забезпечують первинне сприйняття матеріалу) і вправи, дискусія, творчі роботи (твори, реферати, анотації, відгуки тощо – методи осмислення, розвитку і поглиблення знань). Вважав, що головне спрямування навчання – розвивати мислення і мовлення учнів, навчити їх думати, досліджувати, творити. Високої оцінки заслугоує створена ним „школа радості”. Учений перший науково обґрунтував і реалізував на практиці так звану педагогіку співробітництва, за якою учень разом із учителем стає не об’єктом, а суб’єктом навчання, творцем уроку. Погляди педагога-новатора викладено в численних монографіях, методичних посібниках, статтях.

Отже, на 70-і рр. методика сформувалася і утвердилася як педагогічна наука. У наукових працях питання методики навчання мови розглядалися у двох напрямках – теоретичному і практичному. Дедалі частіше у методологічному арсеналі утверджувалися елементи проблемності, дослідництва, посилення міжпредметних зв’язків, збагатився і досвід програмованого навчання, використання технічних засобів. Автори ставили собі за мету забезпечити не лише набуття предметних знань, а й сприяти інтелектуальному, загальному розвитку учнів. Методисти продовжували працювати над розв’язанням важливих проблем навчання мови, серед актуальних досліджень – ефективність уроку, його типи і структура, системність у навчанні, активізація розумової діяльності учнів, піднесення їхньої грамотності, розвиток усного і писемного мовлення, навичок самостійно здобувати знання тощо.

Із методів у практиці роботи вчителів зарекомендували себе як позитивні бесіда, розповідь учителя, спостереження над мовою, робота з підручником, тренувальні вправи в системі, різні види граматичного розбору, програмоване навчання. Внаслідок умілого добору методів і прийомів роботи з учнями поліпшилася і якість знань. З-поміж дидактичних принципів, що допомагали виробляти в учнів систему знань, чільне місце відводилося наступності і перспективності навчання, проте це не стало ще системою для вчителів, які, хоча й прагнули зробити кожний урок змістовним і цікавим, по-різному розуміли його структуру й етапи. У цілому навчальні підручники і посібники цього періоду допомагали зробити навчальний процес більш змістовним і глибшим, активізувати розумову діяльність учнів, розвивати в них навички самостійного здобування знань.

У сьомому розділі „Реформування освіти (1980–2000 рр.)” теоретично синтезовано досягнення педагогічної, лінгвістичної наук і методики як науки, з’ясовано зміст і методи навчання мови, висвітлено розвиток методичної думки в незалежній Україні.

З 1980/81 навчального року вивчення української мови у школах України проводилося за вдосконаленими програмами і підручниками. Систематичний курс

мови впроваджувався з 4-го по 8-й клас. У 9–10-х класах мова мала вивчатися на факультативних заняттях. Удосконалені програми побудовано за лінійним принципом. Розділ „Лексика” відповідно до дидактичного принципу „від важкого до складного” також поділено на дві частини (4 і 5 класи). Для поліпшення орфографічної і пунктуаційної грамотності введено поняття „орфограма” і „пунктограма” (4-й клас). У розділі „Розвиток зв’язного мовлення (усного і писемного)” введено загальні відомості про текст, типи і стилі мовлення (4–8 класи). Окремо виділено розділ „Основні вимоги до знань і вмінь учнів” (для кожного класу), розширено, систематизовано і конкретизовано час і місце повторення та узагальнення вивченого, визначено час для проведення контрольних робіт та їх аналізу, введено пункт „Міжпредметні зв’язки”; долучено додатки „Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів 4–10-х класів з української мови”, подано перелік основних посібників з методики мови, якими міг скористатися вчитель для підвищення фахового рівня.

У програмах уточнено назви розділів. „Фонетика” в новому варіанті сформульована так: „Фонетика. Графіка. Орфографія”, „Лексика” в 5-му класі – „Лексика і фразеологія”, змінено послідовність у вивченні окремих тем. Лексику і фразеологію було введено до обов’язкового курсу вищих навчальних закладів як повноправні лінгвістичні розділи, їх елементи з відповідними вправами і завданнями вивчались і в школі.

У 80-х рр. методисти продовжували працювати над особливо актуальною на той час проблемою уроку. Стимулював творчу самостійність, сприяв глибшому засвоєнню матеріалу з фонетики, орфоєпії, графіки, орфографії посібник Н.І. Тоцької (1981 р.), з синтаксису – П.С.Дудика (1981 р.). Праця О.М. Біляєва (1981 р.) порушувала традиційно цікаві і важливі для методистів, учителів-філологів питання: сучасний урок мови, його зміст, виховна спрямованість, типологія і структура, методи навчання, особливості методики уроків розвитку зв’язного мовлення, урок у школі з російською мовою навчання. На 1981 р. припадає поява першої в Україні наукової праці, присвяченої вивченню фонетики і морфології української мови в діалектному оточенні (Л.М. Симоненкова).

На часі були праці М.Г. Стельмаховича, в яких розглядалися теоретичні і практичні питання розвитку мовлення (1981 р., 1982 р.); посібник Н.Л. Іваницької (1982 р.), що спрямовував на формування в учнів здатності самостійного, творчого мислення, глибоке розуміння мовних законів та явищ під час опрацювання членів речення; Г.Р.Передрій та Г.М.Смоляніної (1983 р.) з методики вивчення лексики і фразеології; В.Я. Мельничайка (1984 р.) з питань методики написання творчих робіт; М.І. Пентиліук (1984 р., 1989 р.) – з розвитку стилістичних умінь і навичок учнів. Предметна виправданість висвітлення цих питань була актуальна й очевидна.

На розвиток навчання української мови значний відбиток наклали нові напрями мовознавства – структурно-семантичний, комунікативний, лінгвістика тексту, а також психолінгвістика. Кожний із них по-своєму впливав на розвиток лінгводидактики, збагачував її новими ідеями, методами і прийомами. Довести їх до широкого загалу вчителів поставили собі за мету В.Я. Мельничайко, М.І. Пентиліук, Л.П. Рожило в навчально-методичному посібнику *“Удосконалення змісту і методів навчання української мови”* (1982 р.). Методи лінгвістичного аналізу тексту знайшли

своє відображення в посібниках, виданих 1984 р. (І.І. Ковалик, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ) і 1986 р. (В.Я. Мельничайко).

Розбіжними і навіть суперечливими були погляди науковців на типологію і структуру уроків (С.Х. Чавдаров, 1939 р.; М.К. Тищенко, 1956 р.; О.А. Петровська, 1959 р.; О.М. Біляєв, 1965 р.; Є.М. Дмитровський, 1965 р.; М.В. Сокирко, 1983 р.). Та в кожному разі навіть сама дискусійність рекомендацій ставала основою для творчої розробки кожного конкретного уроку.

Довідкова література поповнилася аналітичною працею, що охоплює складні питання українського правопису (1980 р.), словником-довідником “Морфемний аналіз” (т. I – 1980 р., т. II – 1981 р.), у якому автор І.Т. Яценко обґрунтував науковий підхід до розуміння морфемної і словотвірної структури слова. Спрямований не на механічне засвоєння словотвірної моделі, а на розвиток мовознавчого мислення “Морфемний словник” Л.М. Полюги (1983 р.). 1984 р. лексикографія збагатилася цілою низкою видань спеціального призначення, з-поміж яких помітне місце посідає “Російсько-український і українсько-російський словник” Д.І. Ганича та І.С. Олійника. Поява “Українсько-російського словотворчого словника” З.С. Сікорської (1985 р.) зумовлена розвитком синхронно-порівняльних досліджень, започаткованих ще в 60-х рр. і поширених у різних галузях порівняльного мовознавства під час вивчення взаємодії мов і двомовності. Це перший двомовний словник, у якому подається словотвірна структура найуживаніших слів української мови у порівнянні з російськими відповідниками. Значення його неоціненне.

Реформа загальноосвітньої і професійної школи (1984 р.) безпосередньо торкнулася й курсу української мови. Акцентувалася увага на потребі дальшого піднесення ефективності уроку, вдосконалення його змістового наповнення і структурних похідних як складової частини навчально-виховного процесу. У навчальному плані середньої школи збільшилася його питома вага: уроки української мови вводилися і в старших класах. Удосконалювались як навчальні програми, так і підручники, що було закономірним, оскільки суспільний розвиток зажадав од школи адекватних доповнень.

Першорядного значення набувала проблема теоретичного супроводу курсу української мови, який відповідав би реальним потребам середньої школи. Розв’язання її полягало у віднайденні виправданого раціонального співвідношення наукової і шкільної граматики та виробленні базового рівня лінгвістичних знань, зокрема встановленні несуперечливих вимог до номенклатури мовознавчих термінів, їх змісту. Школі потрібні були різні посібники і підручники, але з єдиним теоретично й методично обґрунтованим наповненням. Вимоги науки враховували автори посібників.

На ці роки припадають істотні зміни в лінгвістиці, в методиці викладання предмета. Низкою серйозних наукових праць збагатилася вчення про словотвір, усталилася словотворча термінологія; крім того, словотвір був виділений у програмі в окремий розділ, вдосконалилась і система вправ у шкільних підручниках. Ці зміни позначились на другому виданні посібника М.Я. Плющ “Словотворення та вивчення його в школі” (1985 р.). В новому виданні термін *вивідна основа* замінено на більш

уживаний *твірної основи*, введено поняття *мотивованих і немотивованих слів, вільної і зв'язаної основи*, поглиблено й уточнено поняття *словотворчого типу*.

У навчальних посібниках науковці подавали методичні поради, як організувати роботу з вивчення орфографії (Н.Г. Шкурагтяна, 1985 р.), з граматичної стилістики (С.І. Дорошенко, 1985 р.), синтаксису складного речення (А.Г. Квашук, 1986 р.), частин мови (М.Я. Пшоц, 1988 р.), як підносити рівень мовної культури (Н.П. Миرونюк, 1986 р.), працювати з текстом на уроці мови (Н.Я. Грипас, 1988 р.), як навчитися аналізувати і розуміти природу члена речення, семантичну єдність слів у простому реченні (Н.Л. Іваницька, 1989 р.); пропонувалися завдання для машинної й безмашинної перевірки знань студентів (Н.В. Гуйванюк і М.Ф. Кобилянська, 1989 р.) та ін.

Зміст уроку, його типологія і структура, особливості проведення занять у школі з російською мовою навчання посіли належне місце в посібнику з методики вивчення української мови (О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк, Г.Р. Передрій, Л.П. Рожило, 1987 р.). Цікавим і фактично новим є підрозділ про наукову організацію роботи вчителя, оскільки на такому рівні ця проблема раніше в наукових працях не розглядалася.

Отже, у 80-х рр. увага вчених-методистів, лінгвістів та вчителів зосереджувалася на дослідженні основних проблем теорії і практики уроку – його змісті, структурі, технології, формах і методах поліпшення орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, розвитку їхнього усного монологічного мовлення, збагачення словникового запасу тощо. Цей період був для методики навчання мови надзвичайно плідним, оскільки прийнята державна програма реформування освіти вимагала переорієнтації на нові реалії постіндустріальної доби, а відтак і на пошук узгоджених із цим підходів. Методика, як гілка педагогічної науки, за всієї самодостатності мети і можливостей, постійно розвивалася і вдосконалювалася.

Проте в теорії і практиці навчання української мови було чимало застарілого, що потребувало докорінного оновлення. Гонитва не стільки за якісними, скільки за кількісними показниками призводила до надмірного розширення навчального плану, збільшення обсягу опрацьованого матеріалу, надуживання різними методами і прийомами. Уроки часто проходилися не на належному методичному рівні, одноманітно, переважало вербальне заучування мовних понять і явищ без комунікативної спрямованості знань.

Закон “Про мови в Українській РСР” (1989 р.), проголошення незалежності України, надання українській мові статусу державної позитивно позначилися на ставленні до її вивчення, на формах і методах роботи вчителя. Демократичні перетворення, що відбувалися в суспільстві, потребували перегляду усталених підходів до навчання української мови в загальноосвітній школі та в інших освітніх закладах.

Перед науковцями поставили важливі завдання. Необхідно було інтенсифікувати навчальний процес, піднести продуктивність уроку, внаслідок чого учні успішно засвоювали б програмовий матеріал. Для цього в практику роботи школи належало впровадити найдосконаліші, найефективніші методи навчання, узагальнити й поширити передовий досвід. Над цим і працювали вчені-педагогі, методисти, вчителі-практики, охоплюючи різні аспекти навчального процесу: методику навчання мови як другої, засоби інтенсифікації навчального процесу, систему роботи з

культури мовлення, стилістики, методичку опрацювання ділових паперів, зокрема методичні розробки уроків, їх унаочнення тощо.

З 1991/92 навчального року у 5–9-х класах послідовно впроваджувалася нова методична система навчання української і російської мов. Педагогічний експеримент, розроблений колективом науковців та вчителів, апробовувався з 1989 р. В основу концепції інтенсивного навчання була покладена ідея укрупнених тем. З урахуванням результатів дослідження та критичних зауважень було вдосконалено програми, доопрацьовано нові підручники, проведено курсову перепідготовку вчителів. Визнавалося за доцільне групування матеріалу, наголошувалося на потребі раціональнішої композиції розділів, використанні досконалих методів і прийомів навчання. Проте ця ідея так і не була до кінця реалізована. Деякі вчителі, захопившись нею, групували матеріал, як вважали за потрібне. Проблема структурування навчального матеріалу як засіб інтенсифікації навчання, методичні поради щодо ефективної системи укрупнення навчальних одиниць знайшла відображення в статтях Л.В. Скуратівського (1990 р.) і О.М. Біляєва (1994 р.), в дисертаційному дослідженні В.М. Пономаренко (1993 р.).

У 90-х рр. методисти працювали над питаннями організації навчання синтаксису (К.М. Плиско, 1990 р.), опанування матеріалу з фразеології (В.Д. Ужченко, 1990 р.). За роки незалежності вийшли посібники, в яких висвітлювалися питання узагальнення й систематизації знань в 10-му класі в нетрадиційній формі (Л.І. Забашта, 1991 р.), особливості вивчення української мови в школах із російською мовою викладання (М.І. Пентилюк, 1991 р.), дидактичні принципи, методи і форми навчання синтаксису (К.М. Плиско, 1992 р., 1995 р.). Допомогали студентам набутти практичних умінь і навичок, необхідних учителеві-словеснику, застосовувати пошукові, проблемні форми роботи посібники для практичних і лабораторних занять з методички мови (І.С. Олійник, П.І. Білоусенко, Н.Г. Каневська, В.В. Явір; за редакцією І.С. Олійника, 1991 р.; О.І. Потапенко, Г.І. Потапенко, 1992 р.), у яких згруповано справи і завдання, що охоплюють увесь означений у їх назві курс. Спрямовували навчання мови на активізацію мислення школярів, піднесення їхньої грамотності посібники Л.В. Скуратівського (1993 р.) і Г.О. Козачук (1995 р.).

Посилилася увага дослідників до питань: культура мовлення і стилістика у ВНЗ і гімназіях гуманітарного профілю (М.І. Пентилюк, 1994 р.), формування монологічного мовлення учнів (Т.К. Донченко, 1994 р.); організація навчання учнів мовленнєвої діяльності (Т.К. Донченко, 1995 р.), особистісний і мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання мови (Т.К. Донченко, 1998 р.), система роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів (Г.Т. Шелехова, 1996 р.), особливості методики навчання української мови в гімназії (О.М. Горошкіна, 1997 р.); шляхи піднесення стилістичної грамотності учнів (О.М. Довга, 1997 р.; О.Д. Пономарів, 1999 р.), особливості вивчення української мови в 5-му класі (І.П. Юшук, 1998 р.), лексики і фразеології (В.С. Калашник і Л.Г. Савченко, 1998 р.), піднесення орфографічної грамотності учнів (О.Ф. Коломийченко, 1991 р.; О.В. Караман, 1994 р.; І.М. Хом'як, 1998 р.), робота над стилістичним удосконаленням текстів (Г.Й. Волкотруб, 1998 р.), методи і прийоми зацікавлення під час вивчення будови слова (Н.Л. Іваницька, Т.С. Слободинська, Є.В. Драч, 1999 р.). Вперше проблема функціонально-

комунікативного підходу у формуванні мовної особистості висвітлена в монографічному дослідженні Л.М.Паламар (1997 р.) та ін.

Наприкінці 90-х років вийшло ряд праць, що розкривають різні аспекти методики укладання ділових паперів (Л.М.Паламар і Г.М.Кацавець, 1995 р.; С.В. Глушик, О.В. Дияк, С.В. Шевчук, 1998 р.; М.Г. Зубков, 1999 р.).

Зі здобуттям українською мовою статусу державної були переглянуті мета, зміст і організація навчання мови. Про це наголошувалося в “Концепції навчання державної мови в школах України” (автори – О.М.Біляєв, Л.В.Скуратівський, Л.М.Симоненкова, Г.Т.Шелехова, 1996 р.), в якій зазначено, що метою навчання української мови в школах з неукраїнською мовою викладання має бути формування комунікативної компетенції, яка сприятиме органічному входженню особистості в українське суспільство. Це зумовило розробку навчальних програм, створення нових підручників і посібників. Суттєвою допомогою вчителям були “Методичні рекомендації щодо вивчення державної мови в школах України з угорською, румунською, польською та іншими мовами викладання” Н.Бондаренко і К.Повхан (1997 р.).

У сфері шкільної філологічної освіти позитивним зрушенням був проект “Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова” (1997 р.), на основі якого унормовано зміст мовної освіти учнів, створено різномірні навчальні програми, підручники, зокрема, для шкіл нового типу, посібники (Н.В. Гуйванюк, Л.І.Мацько, О.М.Мацько, О.В.Караман, С.О.Караман, О.М.Сидоренко)

1999 р. прийнято Закон України “Про розвиток і застосування мов в Україні (проект)”, який відповідно до Конституції встановлює загальні принципи мовної політики, засади розвитку і застосування державної мови та мов національних меншин.

Зміни, що відбувалися в українській шкільній освіті, потребували кардинального нового науково-методичного забезпечення, найважливішим компонентом якого мали бути навчальні підручники, що відповідали б за змістом сучасним вимогам, були доступними і цікавими. У дискусійних статтях часописів зазначалося, що чинні підручники досконаліші за попередні видання, однак мало сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, не завжди чітко, зрозуміло й доступно викладено в них теоретичний матеріал (відомості, поняття, правила). У системах вправ і завдань недостатньо враховується індивідуальний підхід у навчанні, повторенні матеріалу. Підручники слабо спрямовують учителів на формування в учнів лінгвістичних, комунікативних, стилістичних і культурологічних знань, у них не додержано вимог Державного стандарту, за якими вони мали б бути досконалішими¹.

Належало концептуально змінити підхід до укладання програми з мови відповідно до мети і завдань її вивчення на сучасному етапі. Зміст програм „Рідна мова” (В.Новосолова, Л.Скуратівський, Г.Шелехова, 2001 р.), „Українська мова” (О.Біляєв, Н.Бондаренко, А.Ярмолюк, 2001 р.) диференційовано на чотири взаємопов'язані змістові лінії: лінгвістичну, комунікативну, культурологічну і діяльнісну, внесено певні корективи в структуру. На жаль, як і в попередніх виданнях, укладачі програми „Українська мова” об'єднали два важливі розділи

¹ Мацько Л.І. Сучасні підходи до створення підручників української мови: місце лінгвістичної стилістики // Дивослово. – 1999 – № 8. – С. 39–42.

“Будова слова” і “Словотвір”, знову “розпорошеною” залишилася орфографія, внаслідок чого мова не постає перед учнями як цілісна система. Зазнала змін і система оцінювання знань учнів: упродовж 2000–2001 навчального року поточне оцінювання здебільшого замінено тематичним, запроваджено нову, 12-бальну шкалу.

Нові підходи до вивчення мови автори намагалися реалізувати в підручниках з української мови (Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова, Я.І.Остаф, В.І.Новосолова; О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова; О.Б.Олійник; І.П.Ющук). До кожного розділу дібрано систему вправ і завдань, спрямованих на розвиток комунікативних умінь і навичок учнів, їхніх творчих здібностей. Завдання мають різний рівень – від репродуктивного до творчого. Теоретичний матеріал подано логічно завершеними частинами з використанням узагальнювальних таблиць і схем, що має сприяти систематизації знань, формуванню практичних умінь і навичок учнів.

Значно зріс науковий рівень найважливіших теоретичних відомостей і практичного мовного матеріалу. Відповідно до наукових вимог укладено підручник методики для студентів-філологів, учителів, що поєднує традиційні і новітні технології навчання рідної мови (автори – М.І.Пентиліок, А.Г.Галетова, С.О.Караман, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, І.П.Лопушинський; за редакцією М.І.Пентиліок, 2000 р.); навчальні посібники, які висвітлюють: методику навчання мови в гімназії (С.О. Караман, 2000 р.), вимоги до уроку української мови в школі (Т.К.Донченко, 2000 р.), тести і завдання для перевірки теоретичних знань, практичних умінь і навичок з питань синтаксису простого і складного речень (С.Т. Яворська, 2000 р.), шляхи формування орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення будови слова і словотвору в 5-му класі (С.Т. Яворська, 2000 р.), психолого-педагогічні аспекти навчання і учіння, особливості мислення-мовлення-пам’яті, змістові ознаки розумового розвитку (Н. Бабич, 2000 р.).

2000-й р. відзначений виходом енциклопедії “Українська мова”, яке є першим виданням, де узагальнюються і підсумовуються здобутки в царині української літературної мови і методики її навчання.

Освіта і школа, загальноосвітня і вища, разом із суспільством утягувались у смугу кардинальних перетворень і змін. У цьому процесі виняткова роль відводиться мовній освіті, ролі державної мови, у процесі навчання якої вчитель має забезпечити всебічний мовленнєвий розвиток особистості. Новаторські погляди на освіту, її реформування, тлумачення основних засад, ідей, теоретичне обґрунтування їх у сукупності відображено в педагогічних концепціях (П.Кононенко, В.Майборода, А.Алексюк). Навчальні заклади здобувають автономію, за еталоном державних вимог створюються власні програми і підручники, однак нестача їх негативно позначається на викладанні української мови в школі.

Завдання, що постали перед школою взагалі та вчителем мови зокрема, – багатоаспектні. У 2001 р. школа перейшла на 12-річну освіту, впроваджено нову шкільну систему, нові навчальні технології і стандарти. У системі освіти проводиться інтенсивна робота з удосконалення змісту, активізації методів навчання. Найближчі перспективи розвитку методики викладання мови – гуманізація навчально-виховного процесу, диференціація навчання, інтеграція предметів і конкретних методик, наближення викладання до рівня розвитку сучасної науки і культури, розробка нових

технологій уроків, інтенсифікація методів навчання, пошуки нових типів уроків і форм навчання, розвиток самостійності, інтересу до навчання.

У висновках викладено основні результати дослідження.

Проведене дослідження, теоретичний синтез досягнень методики навчання української мови як педагогічної науки в розвитку, в діахронії, системі є підґрунтям для таких висновків.

Критеріями періодизації розвитку і становлення методики української мови як науки визначено: 1) соціально-політичні умови й суспільні події, що зумовлювали реформування школи, освіти, впливали на стан і статус української мови; 2) рівень розвитку лінгвістики, методики навчання української мови як науки і педагогічної думки; 3) особливості методики навчання мови як науки і закономірності її розвитку.

Ретроспективний аналіз прогресу автентичної методичної думки, національної освіти в Україні з часів слов'янського відродження до кінця ХХ ст., історико-педагогічної, методичної літератури та періодичних видань є підставою для виділення в розвитку і становленні методики навчання української мови в межах досліджуваного проміжку часу таких періодів: 1. Розвиток методичних ідей у період слов'янського відродження (ХVI–ХVIII ст.). 2. Методичні основи навчання мови в період формування національної ідеї та національної ментальності (ХІХ ст.). 3. Розвиток основних концепцій методики навчання мови в період відродження національної системи освіти (1905–1920 рр.). 4. Розвиток методики як науки в період становлення української школи, педагогічних пошуків і новаторства (1921–1932 рр.). 5. Проблеми викладання української мови в період формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології (1933–1970 рр.). *1-й етап:* Українська педагогічна наука як складова частина “російсько-радянської культури” (1933–1958 рр.). *2-й етап:* Українська педагогічна думка у змаганні за демократичний розвиток (1959–1970 рр.). 6. Розвиток методики навчання української мови в період реформування освіти (1980–2000 рр.).

Аналіз значної кількості літератури (монографій, дисертацій, підручників, навчально-методичних посібників і статей, рецензій, архівних документів) дає змогу стверджувати, що наукові основи сучасної методики навчання української мови своїм корінням сягають у далеке минуле і, безумовно, репрезентують спадщину, залишену в численних спеціальних працях, посібниках, підручниках.

У розвитку освіти, формуванні передових педагогічних ідей у період слов'янського відродження немала заслуга українських братських шкіл і Київської колегії. Підручники і посібники, створені наприкінці ХVI – в ХVIII ст., є цінними пам'ятками своєї доби і свідчать про те, що уже в ХVI ст. у навчанні мови було чимало примітивного й ефективного. У школах застосовували різні методи, прийоми і форми роботи, однак це не може бути підґрунтям для твердження, що освітяни мали вже розроблену систему дидактичних принципів, які спиралися б на більш-менш чітку методологічну основу. Педагогічна думка тих часів не піднеслася на щабель їх узагальнення. Це завдання було виконано пізніше зусиллями педагогів різних народів. Не сягнула вона і широких узагальнень та розуміння природи процесу засвоєння знань, хоч емпірично цей процес був розроблений досить кваліфіковано, принаймні не був таким примітивним, як здається на перший погляд.

У процесі дослідження встановлено, що на період формування національної ідеї і національної ментальності (XIX ст.) припадає поява перших теоретичних праць з методики навчання мови: підручників, посібників, методичних вказівок, статей. Проте всі підручники того часу відповідали навчальним вимогам лише частково, з методичного погляду були недосконалі і не могли розв'язати проблем школи в цілому. У школі, попри чимало негативних і архаїчних засад, на яких трималося навчання, пробивалися паростки нової, демократичної культури, що утверджувалася представниками передових поглядів, прогресивних ідей.

Період відродження національної системи освіти (початок XX ст.) багатий на творчі пошуки, впровадження ефективних форм і методів роботи, що не могло не позначитися на змісті підручників і посібників. Автори перших підручників того періоду закладали підґрунтя для створення педагогічних надбань у подальшому, для підготовки і розв'язання важливих методичних завдань, нормалізації української мови і запровадження її в школі як навчальної дисципліни.

Школа 20-х рр. була на шляху пошуків, невпинно експериментувала, змінюючи форми і системи навчання. Заслужовують на увагу в сучасній школі передові педагогічні ідеї цього періоду, зокрема: належна увага до проведення лабораторно-практичних занять, екскурсій, до опрацювання екскурсійного матеріалу, використання наочних посібників; розвиток дослідницької роботи учнів на матеріалі мови; прагнення забезпечити міжпредметні зв'язки, надати творчого характеру домашнім завданням; організація самостійної роботи учнів; здійснення принципу зв'язку теорії з практикою.

Проаналізовані наукові досягнення засвідчують, що в усі періоди життя суспільства предметом дискусії вчителів була проблема підручників. Кожний етап розвитку школи так чи інакше позначався на їхньому змісті, на методиці навчання.

Час показав, що, незважаючи на наявні вади, тогочасні шкільні підручники все ж мали багато позитивного (доступність, цікаве висвітлення матеріалу, наявність завдань творчого характеру, завдань для проведення дослідів і спостережень, інструкцій щодо організації лабораторних і практичних занять, взаємозв'язок і наступність у викладі матеріалу тощо). Основні їх ідеї відображені в програмах, підручниках, технологіях навчання в подальшому. Загалом вони виконали важливе завдання – створили підґрунтя для появи якісних навчальних книжок, і в цьому розумінні заслуговують на увагу як явище своєї доби.

Лише з 30-х рр. належна увага приділяється розв'язанню проблеми стабільних підручників мови в системі освіти, що мало важливе значення для становлення і розвитку методики навчання. Однак у доборі навчального матеріалу панівним був класовий підхід, як, зрештою, в усі наступні роки.

Період активної деукраїнізації співзвучний із сучасністю прагненням до наукового викладу матеріалу, пошуками структури та змісту шкільної освіти, методів і прийомів навчання, підвищення ефективності уроку, активізацією навчальної діяльності учнів.

У 40–50-х рр. зміст шкільних підручників з мови вдосконалювався, формувалися нові методичні засади її вивчення, розроблялися нові форми й методи навчання. У центрі уваги науковців і вчителів було питання диференціації навчання,

виховання в учнів пізнавальної активності й самостійності.

Простеження процесу розвитку методики мови переконає, що кращі праці 60–70-х років створили належну наукову базу, яка забезпечувала успішне розв'язування важливих проблем навчання мови: активізацію розумової діяльності учнів, підвищення їхньої грамотності, розвиток усного й писемного мовлення тощо. Сприяли загальному розвитку методики зміцнення й розширення її зв'язків з лінгвістикою, педагогікою і психологією, проте на практиці методичні ідеї втілювалися дуже повільно.

Зусилля вчених-методистів, лінгвістів і вчителів у 80-х рр. зосереджувалися на розв'язанні основних проблем теорії і практики уроку, його змісту, типології і технології, формах і методах поліпшення орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, розвитку їхнього монологічного мовлення, збагаченні словникового запасу тощо. У комплексі проблем – забезпечення інтенсифікації уроку.

Аналіз великої кількості матеріалів, суспільно-політичних й ідеологічних передумов розвитку освіти, школи підтвердив, що на кожному етапі розвитку суспільства школа не стояла осторонь політичних проблем. Політичні рецепції, мінливі вітри історії впливали на зміст уроку, його дидактичну сутність. У мовній практиці, як у дзеркалі, відображались всі реалії суспільства, його неперехідні цінності. В усі часи українська мова пробивала й обстоювала своє місце в школі, і, як наслідок, з'являлись і утверджувались нові, передові засади в теорії і практиці її опанування. У навчанні мови в певні історичні періоди мали місце різні напрями і погляди. Усі вони так чи інакше позначалися на навчальному процесі. Наукові досягнення в лінгвістиці безпосередньо чи опосередковано знаходили своє відбиття в методичних питаннях навчання мови, в укладанні шкільних підручників і посібників.

У 90-х рр. мета і завдання шкільного вивчення української мови докорінно змінилися. Це було спричинено проголошенням незалежної Української держави, відсутністю ідеологічного тиску, партійних постанов і вимог. Навчальні заклади зазнали благодійної деполітизації, зміст навчання в них набув національного характеру; нехай не завжди вдало, але модернізувалися програми та підручники. Учителю почувався тепер розкутішим, що не могло не вплинути на організацію навчального процесу. Звідси й новизна у змісті навчального предмета, в методах навчання, застосуванні нових технологій, інновацій тощо.

На основі опрацьованих наукових здобутків минулого можна констатувати, що на сьогодні не існує класифікації методів навчання, яка відповідала б усім дидактичним вимогам. Причина, очевидно, у складності педагогічного процесу, в повсякчасній його еволюції, що не дає змоги встановити чіткі ознаки методів навчання. Питання форм і методів передавання й засвоєння знань, умінь, досвіду в педагогічній літературі трактували не однаково. Пропонувалися різні шляхи активізації навчальної діяльності. Думки теоретиків педагогіки і вчителів-практиків були спільними щодо заперечення догматизму у викладанні, в орієнтації на розвиток ініціативи і самодіяльності учнів. Упродовж довгої історії людства багато разів змінювалася мета навчання підростаючих поколінь, а це призводило до зміни змісту і методів. Більшість їх – наслідок педагогічної практики. Одні з них давнього походження і мало змінилися, інші виникли недавно, для них властива висока

педагогічна техніка, ще інші з'явилися внаслідок комбінації різних методів. Пройшли випробування часом такі методи, як розповідь учителя, різні види бесід, спостереження над мовою, проблемний метод, робота з книжкою, самостійна робота тощо.

Проведене дослідження дає змогу визнати, що методика як наука розвивалася не відокремлено від загальнонародської культури, а вбирала в себе всі прогресивні форми, методи і засоби навчання. Розв'язуючи проблеми методики навчання, українські вчені не залишали поза увагою апробовані наукові знахідки та ідеї, обстоювали свою думку і погляди, багато в чому не погоджувалися з панівними переконаннями і творили свою, українську науку. Безумовно, не всі здобутки традиційної методики мають однакову наукову цінність. Однак сакраментальна методика не повинна піти в небуття, окремі настанови, поради, педагогічні ідеї вчених, творчо опрацьовані, можуть бути корисними для навчального процесу, сприяти оновленню і дальшому поступу сучасної школи. Педагогічна спадщина повинна посісти належне місце в навчальних закладах, і все, що в ній є корисного і прогресивного для освіти, має повернутися цінним набутком до духовної скарбниці народу.

Вищезазначене є підставою для таких висновків: процес становлення і розвитку методики навчання української мови як науки був важким і складним, нерідко суперечливим; основні проблеми в лінгводидактиці були розв'язані на кінець минулого століття, зокрема, скориговано зміст навчання, що знайшло відображення у програмах і підручниках, здобули дальший розвиток форми навчання (уроки аспектні, інтегровані, розвитку зв'язного мовлення, різні види практично-семінарських занять, нетрадиційні форми тощо).

На шляху перебудови школа покликана розв'язати цілий ряд актуальних проблем. Законом педагогічної практики стає орієнтація учнів на активне, творче здобуття знань, оволодіння вмінням учитися, на розвиток пізнавальних інтересів, оскільки завдання вчителя, за К. Д. Ушинським, "не вчити, а тільки допомагати вчитися". На часі створення нових змістовних альтернативних програм і підручників, у яких були б ураховані як предмет навчання різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), монологічне і діалогічне мовлення, визначено зміст, характер, обсяг і місце тестових завдань серед інших мовних. Нагальна потреба сучасної школи – комп'ютеризація навчального процесу. У зв'язку з цим назріла необхідність науково обґрунтувати і визначити роль, місце та методику роботи з комп'ютером під час вивчення кожного розділу мови.

Здійснене дослідження не претендує на вичерпність розв'язання всіх багатоаспектних проблем методики української мови як науки. У подальшому слід здійснити ретроспективний аналіз внеску вчених у розвиток лексикографії, українського правопису, граматики; критеріїв, форм, методів і прийомів контролю знань учнів; у становлення методики навчання української мови як науки у вищих навчальних закладах.

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях:

1. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в початкових класах (XVI–XX ст.) /За ред. М.П.Кочергана. – Слов'янськ: ПП „Канцлер”, 2004. – 335 с.
2. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в середній школі: У 2-х кн. /За ред. А.П.Загнітка. – Слов'янськ: Канцлер, 2004. – Кн. 1 (XVI ст. – 20-і роки XX ст.). – 248 с.; 2004. – Кн. 2 (30–90-і роки XX ст.). – 188 с.
3. Яворська С.Т. Джерела дослідження історії розвитку методики мови (XVIII – поч. XX ст.) //Дивослово. – 2002. – № 7. – С. 19–23.
4. Яворська С.Т. З методичної спадщини: аналіз підручників української мови (початок XX ст.) //Українська мова і література в школі. – 2002. – № 8. – С. 46–49.
5. Яворська С.Т. Перші теоретичні праці з методики навчання мови //Дивослово. – 2002. – №12. – С. 46–49.
6. Яворська С.Т. Підручники української мови в науково-педагогічній спадщині початку XX ст. //Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 117–126.
7. Яворська С.Т. Визначальні ідеї підручників української мови (20–30-ті роки XX ст.) //Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 120–131.
8. Яворська С.Т. Методичні посібники і підручники для шкіл і самонавчання (20–30-і роки XX ст.) //Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3–4. – С. 163–173.
9. Яворська С.Т. Забуті імена: Яків Чепіга //Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. – 2003. – № 1. – С. 125–129.
10. Яворська С.Т. Внесок Якова Чепіги у розвиток методики навчання мови //Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2003. – № 2–3. – С. 121–126.
11. Яворська С.Т. Проблеми початкової школи в 40–50-х роках XX століття //Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2003. – № 5–6. – С. 135–138.
12. Яворська С.Т. Підручник української мови в розвитку: пошуки, здобутки, перспективи //Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2003. – № 5–6. – С. 176–180.
13. Яворська С.Т. Право навчатися рідною мовою починається з підручника (Формування змісту і методів навчання мови) //Гуманітарні науки. – 2003. – № 1. – С. 86–92.
14. Яворська С.Т. Аналіз методичних посібників Терентія Гарбуза //Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 61–64.
15. Яворська С.Т. Олена Курило: лінгвометодичні засади навчання мови. //Дивослово. – 2003. – № 11. – С. 25–28.
16. Яворська С.Т. Методи і прийоми навчання мови у 20-х роках XX ст. //Укр. мова і літер. в школі. – 2003. – № 4. – С. 50–54.
17. Яворська С.Т. З історії методики розвитку мовлення учнів (20–30-і роки XX ст.) //Укр. мова і літер. в школі. – 2003. – № 5. – С. 63–66.
18. Яворська С.Т. Підручники української мови кінця XVI – першої половини

XVII ст. //Рідна школа. –2003. – Березень. – С. 42–45.

19. Яворська С.Т. Методичні ідеї і знахідки Терентія Гарбуза //Рідна школа. – 2003. – Травень. – С. 59–61.

20. Яворська С.Т. Методи і прийоми навчання мови в XVI ст. //Рідна школа. – 2003. – Липень. – С. 62–66.

21. Яворська С.Т. Реалізація методичних ідей у практиці роботи школи (50-і роки XX століття) //Рідна школа. –2003. – Грудень. – С. 69–72.

22. Яворська С.Т. Примножувачі внеску в методіку навчання мови //Наша школа. – 2003. – № 5. – С. 47–51.

23. Яворська С.Т. Теорія і практика навчання мови в початковій школі //Наша школа. – 2003. – № 6. – С. 31–35.

24. Яворська С.Т. Удосконалення методів навчання грамоти наприкінці 20-х – на початку 30-х років XX століття //Наша школа. – 2003. – № 2. – С. 28–32.

25. Яворська С.Т. Методична концепція Якова Чепіги //Початкова школа. – 2003. – № 6. – С. 44–46.

26. Яворська С.Т. Удосконалення методіки навчання мови в 90-х роках XX століття //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2003. – № 4. – С.108–113.

27. Яворська С.Т. Розвиток лінгвістичної думки в методичному контексті //Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2003. – № 12. – С. 191–200.

28. Яворська С.Т. Сторінки історії: аналіз посібників і підручників української мови 60-х років XX ст. //Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету: Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія. – К.: КНЛУ, 2003. – Вип. 8. – С.105–110.

29. Яворська С.Т. Запровадження методичної теорії у практику роботи школи (60-і роки) //Науковий вісник Чернівецького національного університету: 36. наук. праць: Педагогіка і психологія. – Вип. 176. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 197–205.

30. Яворська С.Т. Розвиток методіки навчання української мови як науки в 70–80-х роках XX ст. //Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія: Філологія. – 2004. – № 9. – С. 61–65.

31. Яворська С.Т. Українська мова в перших програмах //Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2004. – Вип. 54. – С. 168–176.

32. Яворська С.Т. Навчання мови за підручниками для народних шкіл (XIX – початок XX століття) //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2004. – № 5. – С. 86–95.

33. Яворська С.Т. Зміст і будова підручників української мови (20–30-і роки XX ст.) //Дивослово. – 2004. – № 2. – С. 58–62.

34. Яворська С.Т. Новий погляд на давні проблеми (до аналізу методів навчання) //Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 124–135.

35. Яворська С.Т. З теорії і практики навчання української мови у школах Галичини //Укр. мова і літер. в школі. – 2004. – № 1. – С. 62–66.

36. Яворська С.Т. Педагогічні ідеї і знахідки 80-х років XX століття //Наша

школа. – 2004. – № 1. – С. 32–37.

37. Яворська С.Т. Методика навчання української мови: проблеми, теорія, практика //Рідна школа. – 2004. – Лютий. – С. 65–68.

38. Яворська С.Т. Погляди науковців на шляхи вдосконалення навчального процесу (50-і роки ХХ ст.) //Рідна школа. – 2004. – Липень-серпень. – С. 54–56.

39. Яворська С.Т. Взаємодія методів і прийомів у системі уроку (60-і роки ХХ ст.) //Імідж сучасного педагога: Наук.-практ. освітньо-популярний часопис. – 2004. – № 1. – С. 43–47.

40. Яворська С.Т. Проблеми методики навчання української мови в 50-х рр. ХХ ст. //Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 130–140.

41. Яворська С.Т. Сучасні тенденції розвитку методики навчання мови //Вісник Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Вінниця, 2004. – № 10. – С. 188–192.

42. Яворська С.Т. У творчому пошуку //Українська мова. – 2004. – № 1. – С. 125–131.

43. Яворська С.Т. Внесок учених у методику навчання мови //Українська мова. – 2004. – № 4. – С. 117–126.

44. Яворська С.Т. Методичні пошуки і знахідки на початку ХХ ст. //Вища школа. – 2004. – № 2-3. – С. 64–72.

45. Яворська С.Т. Становлення методики української мови як науки: постаті, проблеми (кінець 80-х – початок 90-х р.) //Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. – 2004. – № 4-5. – С. 155–158.

46. Яворська С.Т. Педагогічні ідеї Т.Г.Лубенця в контексті розвитку методики навчання мови //Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. – 2004. – № 4-5. – С. 214–219.

47. Яворська С.Т. Методика української мови як наука і навчальна дисципліна //Теоретические и прикладные проблемы русской филологии: Науч.-метод. сб. – Славянск: СГПИ, 2001. – Вып. IX. – Ч.1. – С. 192–202.

48. Яворська С.Т. Школа в період пошуків (1917–1921 рр.) //Гуманізація навчально-виховного процесу: Науч.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПУ, 2001. – Вып. XIII. – С. 36–46.

49. Яворська С.Т. Погляди на методику навчання грамоти (друга половина ХІХ ст.) //Гуманізація навчально-виховного процесу: Науч.-метод. зб. – Слов'янськ: СДПУ, 2002. – Вып. XVII. – С. 3–12.

50. Яворська С.Т. Методика, народжена життям //Теоретические и прикладные проблемы русской филологии: Науч.-метод. сб. – Славянск: СГПУ, 2002. – Вып. X. – Ч.1. – С. 262–273.

51. Яворська С.Т. Стан і статус української мови (довоєнний період) //Теоретичні питання культури, освіти і виховання: Науч.-метод. зб. – К.: Лінгвістичний ун-т, 2002. – Вып. XIX. – С. 64–70.

52. Яворська С.Т. Робота над підвищенням грамотності учнів (20-і роки ХХ ст.) //Теоретичні питання культури, освіти і виховання: Збірник наук. праць. – К.: Лінгвістичний ун-т, 2003. – Вып. 24. – Ч. 2-а. – С. 67–72.

53. Яворська С.Т. Терентій Гарбуз: навчання мови за комплексною системою // Теоретичні питання культури, освіти і виховання: Збірник наук. праць. – К.: Лінгвістичний ун-т, 2003. – Вип. 24. – С. 24–28.

54. Яворська С.Т. Методика навчання мови в початкових класах: час і вимоги // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. праць Харківського ДПУ ім. Г.С.Сковороди. – Харків: „ОВС”, 2003. – Вип. 11. – С. 35–46.

55. Яворська С.Т. Розвиток освіти та методики навчання мови // Мовознавство: Матеріали V конгресу Міжнародної асоціації українців 25–29 серпня 2002 р.: Зб. наук. статей. – Чернівці: „Рута” Чернівецького національного ун-ту, 2003. – С. 139–145.

56. Яворська С.Т. Спадщина С.Х.Чавдарова в контексті розвитку методики навчання мови // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. – 2003. – Вип. VI. – № 6. – С. 198–209.

57. Яворська С.Т. З педагогічної спадщини: повернені імена // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2003. – № 7–8. – С. 88–97.

58. Яворська С.Т. Початкова школа на рубежі століть // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. – 2004. – Вип. VIII. – № 8. – С. 195–206.

59. Яворська С.Т. Проблеми теорії методики мови і шкільної практики (70-і роки ХХ ст.) // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. – ДонНУ, 2004. – Вип. 12. – С. 412–417.

60. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки: аналіз ступеня дослідженості проблеми // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. – Слов'янськ: СДПУ, 2004. – Вип. XXI. – С. 180–188.

61. Яворська С.Т. Проблеми школи і методика навчання мови в 70-х рр. ХХ ст. // Теоретические и прикладные проблемы русской филологии: Науч.-метод. сб. – Славянск: СГПИ, 2004. – Вип. XI. – Ч.1. – С. 224–234.

62. Яворська С.Т. Зміцнення методичної бази в 80-х роках ХХ ст. // Теоретичні питання культури, освіти і виховання: Зб. наук. праць – К.: Лінгвістичний ун-т, 2004. – Вип. 26. – С. 101–106.

63. Яворська С.Т. Вклад учителів-практиків у розв'язання проблеми навчання мови (початок ХХ ст.) // Теоретичні питання культури, освіти і виховання: Збірник наук. праць. – К.: Лінгвістичний ун-т., 2004. – Вип. 27. – С. 64–68.

Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.). – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2005.

Дисертація – перше в українській педагогічній науці синтезоване системне дослідження процесу становлення і розвитку методики навчання української мови в середній школі в діахронії, здійснене на основі наукового аналізу і теоретичного обґрунтування. Вперше подано розгорнутий ретроспективний аналіз процесу автентичної методичної думки, національної освіти в Україні XVI–XX ст. Збагачено

педагогічну теорію науковими знаннями про еволюцію мети, змісту освіти, методів, форм і засобів навчання. Висвітлено основні проблеми, які розв'язували педагоги, методисти в певний період розвитку освіти. Розкрито погляди вчених, учителів-практиків на зміст, форми і методи навчання. Проаналізовано методичні посібники, підручники, статті, що не були предметом досліджень науковців. Розроблено періодизацію розвитку методики навчання української мови. Показано, як змінювалися, удосконалювалися, розширювалися або, навпаки, звужувалися такі компоненти навчання: мета, зміст, структура курсу української мови, форми і методи.

Ключові слова: історія, педагогіка, методика, урок, школа, теорія і практика навчання, мета навчання, принципи дидактики, зміст навчання, методи, форми, засоби навчання.

Яворская С.Т. Становление и развитие методики обучения украинскому языку как науки (XVI–XX ст.). – Рукопись.

Диссертация на соискание научной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинский язык). – Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев, 2005.

Диссертация – первое в украинской педагогической науке синтезированное системное исследование процесса становления и развития методики украинского языка как науки в средней школе в диахронии, выполненное на основе научного анализа и теоретического обоснования. Впервые представлен развернутый ретроспективный анализ прогресса автентичной методической мысли, национального образования в Украине XVI–XX столетия.

Источником исследования послужили научные работы – диссертации, монографии, пособия, статьи, учебники, учебные программы, материалы архивов и периодической прессы. Автором обработан и систематизирован теоретический материал по изучаемой проблеме в лингводидактическом, педагогическом и методическом аспектах с учетом эволюции взглядов того или иного ученого на методику обучения языку. Научный поиск и теоретико-методический анализ осуществлены на основе единства принципов историзма, научной объективности, системности.

В диссертации показано, как изменялись, совершенствовались, расширялись или, наоборот, сужались такие компоненты обучения: цель, содержание, структура курса украинского языка, формы и методы.

Обогащена педагогическая теория научными знаниями об эволюции цели, содержания образования, методов, форм и средств обучения. Освещены основные проблемы, решаемые педагогами, методистами в определенные периоды развития методики украинского языка. Раскрыты взгляды ученых, учителей-практиков на содержание, формы и методы обучения украинскому языку. Проанализированы методические пособия, учебники, статьи, которые не были предметом исследования ученых.

Разработана периодизация развития методики обучения украинскому языку; доказано, что проблемы теории и практики обучения в историческом аспекте должны рассматриваться в взаимосвязи с развитием педагогики, лингвистики, школы; научно

обоснованы перспективы творческого использования созданного учеными и учителями теоретического и практического наследия в современной методике.

Критериями периодизации развития и становления методики украинского языка как науки определены: социально-политические условия и общественные события, которые были причиной реформирования школы, образования, влияли на состояние и статус украинского языка; уровень развития лингвистики, педагогической мысли и методики обучения украинскому языку; особенности методики украинского языка как науки и закономерности ее развития.

Анализ научных работ по педагогике, методике украинского языка подтверждает, что на сегодняшний день не существует классификации методов обучения, которая отвечала бы всем дидактическим требованиям. Причина, очевидно, в сложности педагогического процесса, в постоянной его эволюции, что не дает возможности установить четкие особенности методов обучения. Вопросы форм и методов преподавания и усвоения знаний, формирование умений в педагогической литературе ученые трактовали не одинаково. Предлагались разные пути активизации учебной деятельности. Мнения теоретиков педагогики и учителей-практиков были общими относительно отрицания догматизма в преподавании, в ориентации на развитие инициативы и самостоятельности учащихся. На протяжении развития истории человечества не один раз менялась цель обучения подрастающего поколения. Это приводило к изменению содержания и методов. Большинство их – следствие педагогической практики. Одни из них давнего происхождения и мало изменились, другие возникли недавно, для них свойственна высокая педагогическая техника; некоторые появились вследствие комбинации разных методов. Прошли испытания временем такие методы, как рассказ учителя, разные виды бесед, наблюдение над языком, проблемный метод, работа с книгой, самостоятельная работа.

Проведенное исследование показало, что украинские ученые творчески подходили к решению вопросов образования и вносили много нового в разработку теории и практики обучения. При этом, решая проблемы методики обучения, не оставляли без внимания апробированные научные находки и идеи, обосновывали свои убеждения и создавали свою, украинскую науку. Методика как наука развивалась не обособленно от общечеловеческой культуры, а вобрала в себя все прогрессивные формы, методы и средства обучения.

Безусловно, не все достижения традиционной методики имеют одинаковую научную ценность, среди них немало работ невысокого качества, авторы которых не всегда учитывали новое в науке, некоторые работы по содержанию противоречивы. Несмотря на это сакраментальная методика не может уйти в небытие, отдельные мысли, советы, педагогические идеи ученых, творчески обработанные, могут быть полезными для учебного процесса, способствовать обновлению и дальнейшему прогрессу современной школы. Педагогическое наследие в учебных заведениях должно занять достойное место, а все прогрессивное в нем – стать ценным достижением.

На основании анализа педагогических источников сделаны следующие выводы: основные проблемы в лингводидактике были решены в конце прошлого столетия, в частности, скорректировано содержание обучения, что нашло отображение в

программах и учебниках; получили дальнейшее развитие формы обучения (уроки аспектные, интегрированные, развитие связной речи, разные виды практических и семинарских занятий, нетрадиционные формы и т.п.).

Современным преподавателям, студентам, учителям-филологам, стремящимся глубже познать основные закономерности обучения и воспитания, близки и понятны, пусть не всегда, возможно, результативные в прошлом смелые идеи и проекты тех, кто настойчиво работал над повышением эффективности учебного процесса, стремясь сделать его легким и интересным, достойным благородной цели – познания. Их размышления, идеи, убеждения, установки, использованные творчески, могут послужить дальнейшему прогрессу нашей науки и общеобразовательной школы.

Используя всё рациональное из педагогического и методического наследия, творческий педагог и методист найдут в нем немало поучительного, интересного и полезного для расширения своей профессиональной эрудиции, что может понадобиться в повседневной работе: глубокие педагогические наблюдения, ценные дидактические и методические рекомендации.

Ключевые слова: история, педагогика, методика, школа, урок, теория и практика обучения, принципы дидактики, содержание обучения, методы, формы, средства обучения.

Javors'ka S.T. The formation and development of the teaching methods of the Ukrainian Language as a science (XVI – XX) – manuscript.

The thesis is to obtain Doctor of Education degree in speciality 13.00.02 – teaching methods and Theory of the Ukrainian Language. – The National pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv, 2005.

The thesis is the first in the Ukrainian science synthesised and systematic investigation of the process of the formation and development of the teaching methods of the Ukrainian language. At secondary school diachronically which is built on the basis of the scientific and theoretical analysis.

For the first time the retrospective analysis of the process of authentic methodological idea of the national education in Ukraine of XVI – XX is given.

The pedagogical theory is enriched with scientific knowledge about the evolution of the aim, subject, methods, forms and means of education. The problems which were examined by pedagogues and methodists during a certain period of time were also enlightened in this thesis. The ideas of scientists and teachers-practitioners as to the subject, forms and methods of education are shown.

New method guides, textbooks, articles that were not analysed before were put into scientific use. The periodization of the development of the teaching methods of the Ukrainian language is created.

The process of changing, developing, widening and narrowing of such items of education as aim, subject and structure of the course of the Ukrainian Language was shown.

Key words: history, theory of education, methods of teaching, lesson, school, theory and practice of education, the aim of education, the principle of didactics, the subject of education, methods, forms and means of education.