

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ДЕПЧИНСЬКА ІВЕТТА АТІЛІВНА

УДК 371.(477.87) „1919/1939”

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ
НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРІОД 1919–1939 РР.**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ І. А. Депчинська

Науковий керівник:

ОПАЧКО Магдалина Василівна
доктор педагогічних наук, доцент

УЖГОРОД – 2019

АНОТАЦІЯ

Депчинська І. А. Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–1939 рр. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Держаний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»; Ужгород, 2019. – Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2019.

ЗМІСТ АНОТАЦІЇ

У дисертації вперше досліджено етапи (чотири етапи: становлення, розбудови, утвердження, суперечностей) та розкрито передумови (історичні, соціально-політичні, культурно-освітні, матеріально-економічні), чинники, особливості розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття міжвоєнного періоду.

У процесі аналізу історико-соціальних особливостей розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття міжвоєнного періоду виявлено, що у зазначений період шкільництво краю розвивалось на засадах пріоритетних ідей: демократичній (реалізовувалася в чеських школах та, частково, в школах з угорською мовою викладання); єдності слав'ян (по обидва боки Карпат, що втілювалася через утвердження російської мови та літератури; національній (що реалізовувалася шляхом утвердження в окремих школах української мови та літератури); полікультурності в освіті (розбудова шкіл з чеською мовою навчання, функціонування шкіл з угорською, німецькою та єврейською мовами навчання).

Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття досліджуваного періоду розкрито у контекстах: *динамічному* (виокремлення етапів у розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти, кожен з яких характеризується своїм внеском у загальний процес), *специфічному* (відображає особливості розвитку змісту гуманітарної освіти: переважання практичного компонента у змісті освіти

над теоретичним; відсутність єдиних планів і програм; відсутність навчально-методичного забезпечення та його стрімкий розвиток), *факторному* (сукупність соціальних і політичних чинників, які впливали на розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття досліджуваного періоду: «мовне питання»; політичний рух; діяльність педагогічних та освітніх товариств; вплив церкви, релігійних конфесій; вплив і внесок передових освітян краю та представників еміграції, а також педагогічної періодики).

Вивченню особливостей розвитку шкільництва й освіти в означений період сприяло умовне виокремлення чотирьох етапів, детермінованих специфікою формування на кожному з них змісту шкільної гуманітарної освіти: I етап (1919–1921 рр.) – становлення; II етап (1922–1928 рр.) – розбудови; III етап (1929–1937 рр.) – утвердження; IV етап (1938–1939 рр.) – суперечностей.

Розкриття поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» уможливило використання системно-структурного аналізу сутності складних понять, розгорнутого у двох напрямках, умовно названих вимірами, тобто на поперечному (або вертикальному) та поздовжньому (або горизонтальному) зрізах.

Поперечний пов'язаний із:

- 1) визначенням сутнісних ознак суспільного устрою, що виступають історико-культурним тлом, на якому здійснювались перетворення досліджуваних явищ;
- 2) проведенням аналізу загального стану розвитку шкільництва і освіти у конкретний історичний період розвитку суспільства;
- 3) визначенням вкладу конкретних історичних постатей, науковців і освітян, громадських діячів та вчительської інтелігенції в організації та розбудові освіти в досліджуваній період тощо.

Поздовжній вимір застосування системно-структурного аналізу до вивчення складних історико-педагогічних явищ, в якості якого розглядаємо поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» передбачав:

- 1) аналіз розвитку змісту освіти у контексті організаційно-педагогічних особливостей освітнього процесу;
- 2) предметну (дисциплінарну) (які дисципліни гуманітарного циклу вивчалися, в яких навчальних закладах);
- 3) аналіз змісту освіти через визначення типового і особливого (специфічного) у організації освітнього процесу (використовувані форми і методи роботи, засоби навчання, зокрема підручники, допоміжна література тощо).

Системно-структурний аналіз уможливив: 1) *вивчення* історіографії проблеми дослідження за напрямками: нормативно-законодавчим, теоретико-концептуальним, психолого-педагогічним і методичним, різноаспектним, контекстуальним у зарубіжних дослідженнях; 2) *увиразнення* мети виховання особистості та *представлення* її у вигляді моделі «піраміди цінностей»; 3) *визначення* провідних принципів розвитку змісту тогочасної шкільної гуманітарної освіти – моральності й гуманізму, духовності, полікультурності та толерантності, виховуючого навчання, поважливого ставлення до праці (працелюбства), розвивального навчання, індивідуалізації навчання; 4) *установлення* концептуальних засад розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти, базованої на ідеї поєднання індивідуального й соціального, особистісного та колективного, на засадах виховуючого та розвивального навчання, шляхом узагальнення науково-методичних розробок у царині тогочасної педагогічної науки та практики; 5) *висвітлення* організаційних засад навчально-пізнавальної діяльності учнів, ґрунтованих на поєднанні елементів традиційного та педоцентричного підходів, що з огляду на сучасність видається прогресивним на той час напрямом розвитку змісту гуманітарної освіти; 6) *виокремлення* у змісті гуманітарної освіти філософського, аксіологічного, ідеологічного (методологічного), національного, полікультурного, краєзнавчого, культуротворчого напрямів; 7) *визначення* внеску науковців, освітян, педагогів краю в організацію та розбудову освіти.

Використання системно-структурного аналізу (у поздовжньому вимірі) дозволило: 1) *узагальнити і систематизувати* зміст навчальних програм і планів для народних, горожанських та середніх шкіл; 2) *виокремити* предмети, через які реалізовувався зміст гуманітарної освіти в народних, горожанських (неповних середніх) школах, гімназіях та семінаріях; 3) *узагальнити* результати підручникотворення для реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти; 4) *показати* вагомий внесок у розвиток змісту гуманітарної освіти педагогічних часописів; 5) *розкрити* методичні аспекти навчання угорської, чеської, німецької мов у школах Закарпаття міжвоєнного періоду, технологію конструювання і розробки навчально-методичного забезпечення для вивчення мов.

В роботі на основі аналізу стану навчально-методичного забезпечення реалізації цілей і завдань гуманітарної освіти в школах Закарпаття в досліджуваний період констатовано: 1) відсутність підручників з рідною мовою навчання на початку 20-их років ХХ століття, що спонукало педагогів до створення і розробки навчально-методичних матеріалів; 2) розроблення та створення підручників надалі почало відзначатися дотриманням таких принципів: *гуманістичної спрямованості* текстів підручників; *науковості*, що полягала у використанні матеріалів, відповідних до тогочасного стану розвитку науки, суспільства; *доступності*, зумовленої порядком уведення нового навчального матеріалу й оптимальною кількістю наукових термінів, понять, фактів; *зв'язку із життям*, який передбачав можливість використання пропонованого в підручнику матеріалу у майбутніх життєвих обставинах, праці та служінні громадянському суспільству; *відповідності до вікових можливостей і рівня підготовки учнів*, пов'язаної із засвоєнням не перевантаженого за обсягом чи теоретично ускладненого матеріалу; *послідовності та поступового ускладнення*, забезпечуваних шляхом конструювання матеріалу підручника, щоб нове опиралося на попереднє, впливало з нього, розкриваючи інші грані; *полікультурності*, з такими її виявами, як: толерантне сприйняття та ставлення до іншомовного середовища; сприйняття багатомовності як цілком природного, звичайного явища суспільного та буденного життя; свідоме ставлення громадян до потреби вивчати

державну мову (чеську) для розуміння урядових постанов і спілкування на офіційному рівні; природно зумовлене сприйняття місцевих мешканців іншої культури; 3) аналіз підручників В. Бірчака, А. Волошина, О. Маркуша, Ю. Ревая, І. Панькевича дає підстави для розуміння того, що гуманістичні ідеали і цінності прививались закарпатським школярам на кращих зразках літературної творчості українських і зарубіжних класиків. Гімназисти і семінаристи мали навіть можливість знайомитися із особливостями розвитку світового літературного процесу; 4) спільна риса для підручників з гуманітарної освіти для усіх типів шкіл (з руською (українською), російською, угорською, чеською мовами навчання) – це наявність регіонального аспекту її змісту, який реалізовувався на матеріалі краєзнавства; 5) відмінності підручників були зумовлені ідеологічним складником змісту гуманітарної освіти, а відтак – наявністю різних точок зору на історичну належність Підкарпатської Русі і за територією, і за ментальністю, що детермінувало пріоритет у змісті підручників українського спрямування творів українських класиків, російського спрямування – російських класиків, угорського – угорських класиків тощо.

Основними методами реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття міжвоєнного періоду були: за джерелом інформації – словесні, практичні, наочні; за логікою передачі інформації – індуктивні та дедуктивні; за рівнем самостійності – робота під керівництвом вчителя та самостійна робота. Педагогами шкіл у досліджуваній нами період напрацьовано досвід використання різних методів («дальтонівський метод», або «план вільного індивідуального лабораторного навчання»); практичні методи роботи: вправи, письмові завдання, твори, ручні вироби тощо; метод концентрації; наочні методи навчання; метод спостережень; глобальний метод; метод рольових ігор: вільних, спеціальних, соціальних, комбінованих; метод драматизації та інсценізації літературних творів) та форм (урок; краєзнавчі екскурсії) реалізації змісту гуманітарної освіти.

За результатами дослідження доведено, що втілення прогресивних ідей з розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті досліджуваного

періоду в сьогоднішню освітню практику можливе у відношенні до кожного із компонентів реалізації змісту гуманітарної освіти: цільового, змістового, процесуального, результативного.

У контексті цільового компоненту реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти заслуговує на втілення наскрізна пронизаність шкільного життя: ідеєю праці (фізичної, духовної, творчої), а навчання – ідеєю виховання особистості для культурних і моральних цілей, свідомого виконання громадянських обов'язків, толерантності і національної терпимості; ідеєю єдності і цілісності у викладанні різних дисциплін: різні за змістом дисципліни навчальних програм, що вивчались у тогочасних школах, прагнули досягти спільної мети – виховання зрілого і достойного громадянина.

Як показано в роботі, цільовий компонент змісту всієї шкільної освіти Закарпаття досліджуваного періоду пронизаний втіленням принципів гуманізму та гуманітаризму, що реалізувались на засадах прагматизму. У деяких аспектах це нагадує цільові настанови сучасного проекту «Нова українська школа», який з 2018 року запроваджений в усіх українських школах.

Можливості втілення прогресивних ідей досліджуваного нами періоду у практику діяльності сучасної школи вбачаємо у контексті наповнення змістового компоненту реалізації цілей гуманітарної освіти: краєзнавчим (використання краєзнавчих матеріалів у змісті викладання усіх, не лише гуманітарних дисциплін; краєзнавчі екскурсії); регіональним (домінування у навчальних програмах виробничого навчання з найближчого оточення, специфічних для тієї чи іншої місцевості промислів, його інтеграцією з різними навчальними предметами та орієнтованістю на засвоєння найважливіших фактичних знань, необхідних для життя); полікультурним (пронизаність виховання повагою та терпеливістю до інших національностей, культур, релігій; сприйняття багатомовного освітнього середовища як природного, звичного явища); та культуро-творчим (виготовлення наочних засобів учителями разом із учнями представлення їх на шкільних виставках, які організовувалися наприкінці навчального року) аспектами.

У контексті процесуального (організаційного) компонента доцільним є запозичення досвіду використання інтегративного підходу у викладанні навчальних дисциплін шляхом поєднання методів, що активізують самостійну, пошукову і творчу діяльність учнів (використання методів інсценізації, драматизації, концентраційного навчання, яке означає не тільки, концентрацію матеріалу з більшого числа предметів, але й організацію тематичних днів, коли в один день у викладанні всіх навчальних предметів (за можливості) розглядається конкретна тема з урізноманітненням форм (індивідуальних, групових).

Результативний компонент змісту гуманітарної освіти полягав у втіленні ідей щодо створення полікультурного освітнього мовного середовища для різних категорій тих, хто навчається, а саме: 1) для молодших закарпатських школярів 2) для студентів-майбутніх іноземних філологів.

Для реалізації зазначеного запропоновано посібник для вивчення чеської та угорської мов в україномовних (початкових) школах поліетнічного регіону Закарпаття, який створений з урахуванням необхідності забезпечення наочності у навчанні, активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку уваги, мислення, мовлення та самостійності на уроках вивчення іноземної мови. При конструюванні змісту посібника нами враховувались основні загально-дидактичні і власне предметні принципи викладання іноземних мов: науковості, систематичності, врахування вікових особливостей учнів початкової школи, доступності, міжпредметних зв'язків, діяльності.

Використання методу глобалістики може стати продуктивним у процесі вивчення іноземних (регіональних) мов студентами – майбутніми іноземними філологами. Вища школа здійснює підготовку вчителів іноземних мов із орієнтацією на середню і старшу освітню ланку. Тому важливо для майбутнього вчителя – філолога, який працюватиме у початковій ланці, орієнтуватися в сучасних методиках викладання іноземних мов, у тому числі щодо створення полікультурного мовного середовища у початковій школі.

Застосування глобального методу для вивчення іноземних мов дозволяє впродовж незначного терміну часу, без особливих знань про граматичні правила засвоїти головні мовні одиниці, необхідні адаптації українських (в іншомовному середовищі) та іноземних студентів (в україномовному середовищі).

У роботі запропоновано елементарний рівень засвоєння лексичних одиниць з використанням глобалістики та розкрито сутність, зміст та етапи апробації методу глобалістики, що проводилась у групах студентів-філологів на угорському та словацькому відділеннях. Завдання апробації вбачалось у якісній оцінці майбутніми вчителями запропонованого підходу до вивчення мов. За результатами апробації виявилось, що навчання сприймається студентами позитивно, супроводжується інтересом та пізнавальною активністю. Вважаємо, що використання методу глобалістики для вивчення мов має перспективи, тим більше, якщо його розробити для застосування на фаховому рівні.

У роботі подальшого розвитку набули:

- оцінка внеску культурно-освітніх діячів, письменників, педагогів Закарпаття у процес розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти;
- оцінка ролі педагогічних товариств та педагогічної періодики в розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття міжвоєнного періоду.

Ключові слова: гуманітарна освіта, зміст шкільної гуманітарної освіти, напрями, методи, форми організації навчальної діяльності, Підкарпатська Русь.

ABSTRACT

Depchynska I. A. Development of the content of school humanitarian education in Transcarpathia during the 1919–1939. – Manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.01 – *General Pedagogy and History of Pedagogy*. – Rivne State University of Humanities. – Rivne, 2019.

ABSTRACT CONTENT

In the thesis were firstly investigated the stages (four stages: formation, development, establishment, contradictions), as well as the preconditions (historical, socio-political, cultural and educational, material and economic), peculiarities of the development of the content of school humanitarian education of the Transcarpathian region during the interwar period were disclosed.

In the process of analysis of the historical and social peculiarities of the development of the content of school humanitarian education in Transcarpathia in the interwar period, it was discovered that during this period, the schooling of the region developed on the basis of priority ideas: democratic (implemented in Czech schools and, partly, in schools with Hungarian language teaching); the idea of the unity of Slavs (on both sides of the Carpathians, which was implemented through the affirmation of the Russian language and literature), the national idea (implemented through the establishment of separate schools of Ukrainian language and literature), the idea of multiculturalism in education (the development of schools with Czech language, the functioning of schools with Hungarian, German and Hebrew learning languages).

The development of the content of the school humanitarian education in Transcarpathia during the studied period is disclosed in the contexts of: dynamic (distinguishing of the stages in the development of the content of school humanitarian education, each is characterized by its contribution to the general process); specific (reflects the peculiarities of the development of the content of humanities: the predominance of the practical component over the theoretical in the content of education; the lack of unified plans and programs; the lack of teaching and methodological support and its rapid development), factorial (the set of social and

political factors that influenced the development of the content of school humanitarian education in Transcarpathia of the studied period: «linguistic question»; political movement; the activity of pedagogical and educational societies; the influence of the church, religious denominations, the influence and contribution of educators and representatives of emigration, as well as of the educational periodicals).

The study of the peculiarities of the development of schooling and education in the marked period was marked by the separation of four stages determined by the specificity of the formation of each of them content of school humanities.

The first stage – the stage of formation – covers the period from 1919 to 1921 and is associated with the beginning of the development of school and education in the new state system.

The second stage, the stage of development, represents the time span of 1922–1928 and marks the implementation of school reform, the introduction of 8-year compulsory education, the improvement of curricula, the approval of new curricula and educational subjects, the proclamation of the goal of humanitarian disciplines, the desire not to know as much as possible, but as deep as possible to understand the world around itself, to raise the civic qualities of schoolchildren.

The third stage – the stage of approval – represents a chronological section of 1929–1937 and a special theoretical understanding of the goals of education: the development of the content of education in the context of the three most important pedagogical trends – individualism, collectivism, eclecticism; improvement of curricula and programs; the content of the education of new aspects; enrichment of the learning process with the forms, methods, and means taking into account contemporary European tendencies; an increase in the number of schools with Hungarian, German, Romanian and Jewish and Czech languages; teaching in schools in several languages.

The fourth stage – the stage of contradictions – the curtailment of democratic transformations and the triumph of the idea of the national consciousness of the Transcarpathians – from 1938–1939 and is characterized by the curtailment of democratic initiatives, the closure of the Russophile and prougor publishing organs,

societies; reorganization of school education; proclamation of the official language of Ukrainian (Malorussian).

The discovery of the concept of «development of the content of school humanitarian education» made it possible to use the system-structural analysis of the essence of complex concepts, deployed in two directions, conventionally called measurements, that is, on the transverse (or vertical) and longitudinal (or horizontal) sections.

The transverse (or vertical) related with:

1) the definition of the essential features of the social system, serving as a historical and cultural background, in which the transformations of the phenomena under study were carried out;

2) the conduction of an analysis of the general state of development of schooling and education in a particular historical period of development of society;

3) the definition of the contribution of specific historical figures, scholars and educators, public figures and the teacher's intelligentsia in the organization and development of education during the investigated period, etc.

The longitudinal direction of use of the systemic-structural analysis to the study of complex historical and pedagogical phenomena, in which we consider the concept of «the development of the content of school humanitarian education» predicted:

1) the analysis of the development of the content of education in the context of organizational and pedagogical peculiarities of the educational process;

2) the subject (disciplinary) plane;

3) the analysis of the content of education through the definition of the typical and specific in the organization of the educational process.

The use of the system-structural analysis to reveal the essence of the concept of «development of the content of school humanitarian education» (in the transverse dimension) made it possible:

1) to develop the historiography of the researched problem;

2) identify the purpose of education of the individual in the schools of Transcarpathia during the Czechoslovak Republic and its presentation in the model of «the pyramid of values»;

3) the determination of the guiding principles in the development of the content of the contemporary school humanitarian education: morality and humanism; spirituality; multiculturalism and tolerance; educational training; a serious attitude to work (hard working); developmental training; individualization of training;

4) the determination of the conceptual basics of the development of the content of school humanitarian education;

5) the identification of organizational principles of educational and cognitive activity of students;

6) the isolation of the directions in the content of the humanities: philosophical, axiological, ideological, national, multicultural, local, cultural and creative (reflected in the creative rethinking of the pedagogical experience of the development of the content of education in Europe and America);

7) the generalization of the work of the scientists, educators and pedagogues of the region in the development of the content of school humanitarian education (F. Agiy, A. Alyskevich, V. Birchak, A. Voloshin, I. Krajnik, O. Markush, I. Pankevich, V. Pachovsky, O. Polyansky, U. Revay).

The use of the systemic-structural analysis (in the longitudinal direction) made it possible:

1) to generalize and systematize the content of curricula and plans for schools;

2) to select the subjects through which the content of humanitarian education in public, urban (incomplete secondary) schools, in gymnasiums and seminaries;

3) to summarize the results of textbook creation for the implementation of the content of school humanitarian education;

4) to demonstrate a significant contribution to the development of the content of humanitarian education of pedagogical journals;

5) to reveal the methodological aspects of studying the Hungarian, Czech, German languages in the Transcarpathian schools of the interwar period, the technology of

designing and developing of educational and methodological support for the study of languages.

In the work on the basis of the analysis of the state of teaching and methodological support for the realization of the goals and objectives of humanitarian education in the schools of Transcarpathia in the studied period, it was stated:

1) the lack of textbooks in the native language of studying in the early 20th of the twentieth century, which prompted the educators to create and develop educationally-methodical materials;

2) the subsequent process of the development and creation of textbooks was carried out according to the requirements: the humanist orientation of the texts; scientificness, accessibility, connection with life, compliance with age opportunities and the level of preparation of students; consistency and gradual complication of the textbook material;

3) the analysis of the textbooks written by V. Birchak, A. Voloshin, A. Markush, U. Revay, I. Pankevich gives grounds for understanding that humanistic ideals and values were transplanted to Transcarpathian students on the best examples of literary work of Ukrainian and foreign classics. High school students and seminarians even had the opportunity to get acquainted with the peculiarities of the development of the world literary process;

4) a common feature for textbooks on humanitarian education for all types of schools (with Russian (Ukrainian), Hungarian and Czech languages) – the presence of a regional aspect of its content, which was implemented on the material of regional studies;

5) differences are traced in the ideological component of the content of humanitarian education; they are conditioned by the presence of different points of view regarding the historical belongings of Subcarpathian Rus both in terms of territory and mentality of nations.

It is shown in the work that during the interwar period the teachers of Transcarpathia worked at the level of advanced pedagogical ideas of their time and

tried in practical work to realize the achievements of both world pedagogy and the results of their own searches.

The main methods of realizing the content of the school humanitarian education of Transcarpathia during the interwar period were: according to the source of information – verbal, practical, visual; according to the logic of information transfer – inductive and deductive; according to the level of individuality – work under the guidance of a teacher and independent work. By the teachers of schools in the period under study was gained the experience in using different methods and forms (lesson; excursions) of realization of the content of humanitarian education.

According to the results of the study, it is proved that the implementation of the progressive ideas of the humanization of school education in Transcarpathia of the studied period in today's educational practice is possible in relation to each component of humanitarian education: the goal, the content, the procedural, the effective.

As shown in the work, the goal component of the content of the entire school education in Transcarpathia during the studied period is permeated with the embodiment of the principles of humanism and humanitarianism, which were realized on the principles of pragmatism. In some respects, it is reminiscent of the target guidelines of the modern «New Ukrainian School» project, which, since 2018, has been introduced in all Ukrainian schools.

We also see the possibilities of implementing the progressive ideas of the period under study in the practice of the modern school in the context of filling the content component of the realization of the goals of humanitarian education with local, regional, multicultural and cultural-creative aspects.

In the context of the procedural (organizational) component it is offered the borrowing experience of using the integrative approach in teaching disciplines, by combining the methods and forms (individual, group) of studying.

The effective component of the implementation of the content of humanitarian education is represented by the idea of creating a multicultural educational linguistic environment for: 1) younger Transcarpathian pupils and 2) for students of higher educational institutions.

To implement the first idea, a manual for studying Czech and Hungarian languages in the Ukrainian (primary) schools of the polyethnic region of Transcarpathia was created. Since the basics of foreign language proficiency are laid down at the initial stage of study, it is important to interest students in learning a foreign language in the elementary school, for having a positive attitude to the subject, to learn it, to improve communication skills and skills. Thus, through the use of interesting texts, poems, proverbs and sayings, games and speedboards, educational, communicative, developmental and educational goals of education can be realized.

The embodiment of the second idea was based on the use of the method of globalization in the process of foreign languages studying by students of a higher educational institution.

The use of the global method for the study of foreign languages allows mastering the main language units necessary for the adaptation of Ukrainian (in foreign languages) and foreign students (in the Ukrainian language) during a short period of time, without special knowledge of grammatical rules.

The paper offers an elementary level of lexical assimilation using globalization and explains the essence, content and stages of testing the method of globalization, which was conducted in groups of students of philology in the Hungarian and Slovak sections. Approbation tasks were seen in the qualitative assessment of the future teacher' approach to the study of languages. According to the results of the approbation it turned out that the study is perceived by students positively, accompanied by interest and cognitive activity. We believe that the use of the method of globalization for the study of languages has prospects, especially if it is developed for application at a professional level.

In the work further development got:

- the assessment of the contribution of cultural and educational figures, writers, educators of Transcarpathia to the development of the content of school humanitarian education;

- the assessment of the role of pedagogical societies and pedagogical periodicals in the development of the content of the school humanitarian education in Transcarpathia in the interwar period.

Key words: humanitarian education, the content of school humanitarian education, directions, methods, forms of organization of educational activities, Pidkarpatska Rus.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Легеза І. А. Народна освіта на Закарпатті початку ХХ століття. Роль А.Волошина у відношенні мовного питання в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2009. Вип. 13. С. 96–100 (Серія 17. «Теорія і практика навчання та виховання»).
2. Легеза І. А. Розвиток шкільної справи на Підкарпатській Русі в 1919-1939 роках. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2011. Вип. 21. С. 100–103 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
3. Легеза І. Уніфікація шкіл Підкарпатської Русі на початку ХХ століття як фактор розвитку гуманітарної освіти. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2011. Вип. 23. С. 75–77 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
4. Дєпчинська (Легеза) І. А. Ідеї Т. Масарика про розвиток шкільної освіти в Чехословаччині на початку ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла тичини* [ред. кол.: Побірченко Н. С. та інші]. Умань: ПП Жовтий О., 2012. Випуск 42. Ч. 1. С. 217–222.
5. Дєпчинська І. А., Опачко М. В. Розвиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2015. Вип. 36. С. 48–52 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
6. Дєпчинська І. А. Розвиток шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–1939 р.р. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2015. Вип. 37. С. 40–42 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
7. Дєпчинська І. А. Методи і форми організації гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2016. Вип. 1 (38). С. 112–115 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

8. Депчинська І. А. Використання досвіду новацій у освіті Підкарпатської Русі (1919–1938) у сучасній вищій школі. *Научные труды SWorld*. 2017. Вып. 48. Том 2. С. 59–63. URL: [https://www:sworld.com.ua/ntsw/48-2/pdf](https://www.sworld.com.ua/ntsw/48-2/pdf).

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Депчинська І. А. Загальні вимоги до особистісних та професійних якостей вчителя на початку ХХ століття. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Культура педагога в контексті освітніх парадигм» (до 80 річчя з дня народження професора В. В. Сагарди) (Ужгород, 28 лютого – 1 березня 2013). Ужгород: Вид.-во ПП «Інватор», 2013. С. 43–44.

10. Депчинська І. А. Передумови розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в Підкарпатській Русі. *Перспективні напрямки світової науки: збірник статей учасників тридцять першої Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – ХХІ сторіччя»* (25 лютого – 1 березня 2015 р.). Т. 1. Науки гуманітарного циклу. Запоріжжя: Видавництво ПГА, 2015. С. 33–35.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

11. Легеза І. Проблеми вивчення «рідної мови» в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті (початок ХХ століття). *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2011. Випуск XXXVIII. С. 7–9 (Серія «Педагогіка»).

12. Легеза І. Реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку ХХ століття. *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2011. Випуск XL. С. 34–36 (Серія «Педагогіка»).

13. Депчинська І. А. Вивчення чеської та угорської мов в україномовних початкових школах поліетнічного регіону Закарпаття (методичний посібник на допомогу вчителям загальноосвітніх навчальних закладів). ДВНЗ «Ужгородський національний університет», кафедра педагогіки та психології. Ужгород, 2015. 183 с.

14. Депчинська І. А., Марфинець Н. В., Опачко М. В. Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов) (методичні рекомендації і вказівки). ДВНЗ «Ужгородський національний університет», кафедра педагогіки та психології. Ужгород, 2016. 42 с.

15. Депчинська І. А. Використання в сучасній вищій школі досвіду вивчення іноземних мов у школах Підкарпатської Русі (1919-1938). *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: збірник наукових праць. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2017. Вип. 1 (8). С. 4–11.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	23
ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСАД РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У 1919–1939 РР.....	33
1.1. Історико-соціальний аналіз проблеми розвитку шкільної освіти у школах Закарпаття в період Чехословаччини.....	33
1.2. Історіографія та джерельна база розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти.....	55
1.3. Теоретичний аналіз базових понять дослідження.....	73
1.4. Чинники формування змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття чехословацького періоду.....	93
Висновки до першого розділу.....	116
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ.....	120
2.1. Зміст і підходи до викладання окремих предметів гуманітарного циклу в школах у досліджуваний період.....	120
2.2. Законодавче та навчально-дидактичне забезпечення реалізації змісту гуманітарної освіти.....	136
2.3. Методи і форми організації засвоєння змісту гуманітарної освіти.....	153
Висновки до другого розділу.....	181
РОЗДІЛ 3. ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ З РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	184

3.1. Практичні аспекти впровадження історичних ідей полікультурного мовного середовища в шкільних освітніх закладах Закарпаття.....	184
3.2. Втілення прогресивних ідей минулого у практику вивчення іноземних мов студентами вищих освітніх закладів.....	196
Висновки до третього розділу.....	209
ВИСНОВКИ	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	219
ДОДАТКИ	254

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДАЗО – Державний архів Закарпатської області

КПЧ – Комуністична Партія Чехословаччини

УТПР – Учительське Товариство Підкарпатської Русі

УХСП – Угорська Християнсько-Соціалістична Партія

ЧСДП – Чехословацька Соціал-Демократична Партія

ЧНСП – Чехословацька Народно-Соціалістична партія

ЧНДП – Чехословацька Народно-Демократична партія

ЧСЛ – Чехословаччина

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реформи в сфері шкільної гуманітарної освіти пов'язані з орієнтацією суспільства на євроінтеграційні процеси та відзначаються спрямованістю на розвиток духовності особистості, систему її цінностей у контексті загальнолюдського та національного. Йдеться про переоцінювання місця та ролі гуманітарного знання в системі загальної середньої освіти та розроблення ефективних підходів до його оновлення.

Сучасна гуманітарна освіта регламентована положеннями Закону України «Про освіту» (2017), Проекту Закону «Про повну середню освіту» (2019), Проекту Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012), Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018), Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2017–2020 роки.

Зростання національної самосвідомості на хвилі патріотизму, ідентичності, самобутності, посилення уваги до регіонального, краєзнавчого, полікультурного компонента змісту освіти актуалізують потребу ґрунтовного дослідження й об'єктивного аналізу історико-педагогічної спадщини шкільництва краю для творчого використання здобутків минулого в сучасному освітньому процесі. У такому вимірі досвід розбудови демократичного суспільства на теренах Закарпаття у міжвоєнний період (період розвитку Закарпаття у складі Чехословаччини (1919–1939 рр.) видається знаковим і перспективним. Його аналіз уможливорює розкриття цінних надбань щодо практики, методів і форм гуманітарної освіти на засадах ідей гуманізму, демократизму, полікультурності.

Вагомими для осмислення проблематики розвитку змісту гуманітарної освіти слугували історіографічні дослідження таких учених, як: Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, В. Кременя, В. Лугового, І. Малафіїка, Ю. Пелеха, О. Петренко, О. Сухомлинської, В. Федяєвої, Л. Шугаєвої й ін. [23; 127; 140; 262; 264; 315; 331; 349].

У контексті розкриття онтологій окресленої проблематики на Закарпатті у міжвоєнний період стали праці О. Адаменко, Л. Бутенко, Л. Ваховського,

В. Вихрущ, Т. Завгородньої, І. Стражнікової, М. Чепіль і ін. [10; 37; 41; 45; 155; 310; 339].

Розвиток освітніх процесів на Закарпатті висвітлено у студіях відомих діячів краю А. Волошина, О. Духновича, дослідників В. Гоммонная, А. Ігната, В. Росула, В. Сагарди, М. Талапканича, В. Химинця, П. Ходанича, генезу історико-національного та суспільно-культурного поступу на Закарпатті – у наукових довідках І. Гранчака, Д. Данилюка, П. Магочія, В. Пачовського й ін. [49–65; 74; 125; 165; 240; 253; 300; 338].

Окремі аспекти розвитку гуманітарної освіти Закарпаття розглядали О. Бенца, І. Жорова, М. Зимомря, М. Кляп, І. Курляк, М. Кухта, Л. Маляр, Н. Марфинець, С. Мишкарьова, І. Небесник, Г. Розлуцька, О. Фізеші, О. Юрош, О. Яцина й ін. [21; 151; 161; 175; 190; 191; 211; 224; 233; 246; 289; 335; 351; 353].

Аналіз літератури з проблеми дисертації дає підстави стверджувати, що розвиток змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття у міжвоєнний період не був предметом цілісного історико-педагогічного дослідження. Поза увагою вчених залишилися архівні матеріали, які відображають важливі аспекти проблеми, недостатньо проаналізованою є навчальна література (підручники, програми), звітна шкільна документація, хроніки навчальних закладів.

Актуальність дослідження зумовлена наявністю *суперечностей* між:

- потребою реалізації основних положень Закону України «Про освіту» в частині мовної політики в школах Закарпаття та відсутністю на місцях педагогічно виважених кроків вирішення завдань гуманітарної (зокрема мовної) освіти в цьому регіоні;

- необхідністю оновлення сучасного змісту шкільної гуманітарної освіти та недостатнім використанням гуманітарного потенціалу полікультурного, краєзнавчого, регіонального аспектів змісту освіти;

- наявністю у педагогічному досвіді шкільної освіти на Закарпатті прогресивних ідей щодо розвитку змісту гуманітарної освіти та недостатнім його вивченням і впровадженням в сучасну освітню практику.

Актуальність ціннісно-сміслових регулятивів у структурі світоглядної освіти, відсутність цілісного й об'єктивного історико-педагогічного аналізу означеної проблеми зумовили вибір теми дисертації **«Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–1939 рр.»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет» як складник теми «Теорія і практика становлення та розвитку системи освіти, навчання і виховання у загальноєвропейському контексті» (Державний реєстраційний номер 0115U001925, протокол № 6 від 07 грудня 2010 р.). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (протокол № 12 від 25 листопада 2010 р.) і погоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол № 2 від 22 лютого 2011 р.).

Мета дослідження полягає в узагальненні теоретичних здобутків і практичного досвіду розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття в 1919–1939 рр. із визначенням перспектив використання прогресивних надбань минулого в сучасному освітньому процесі.

Досягнення мети дослідження передбачало виконання таких **завдань**:

1. Провести історико-соціальний аналіз проблеми розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття у період Чехословаччини та виявити чинники, які впливали на його формування.
2. Розкрити сутність базових понять і логіко-конструктивні засади аналізу предмета дослідження.
3. Обґрунтувати періодизацію розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті у 1919–1939 рр.
4. Виконати ретроспективний аналіз нормативно-правової та дидактичної бази розвитку змісту, форм і методів організації шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в досліджуваний період.

5. Визначити можливості творчого використання історичного досвіду у сфері гуманітарної освіти в сучасних умовах.

Об'єктом дослідження є шкільна освіта Закарпаття у міжвоєнний період (1919–1939 рр.).

Предмет дослідження – процес розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття у період 1919–1939 рр.

Для досягнення поставленої мети й виконання завдань дослідження було використано комплекс таких взаємопов'язаних **методів**: історико-педагогічний (визначення об'єкта, предмета, мети, завдань дослідження), теоретичного пошуку (аналіз історико-педагогічної, енциклопедичної, літературознавчої, методичної літератури, нормативних документів); системно-структурний (виявлення генези, стану розробленості та перспектив дослідження); пошуково-бібліографічний (вивчення архівних, бібліотечних фондів, бібліографічних видань); історико-ретроспективний (простеження сформованих у досліджуваній період тенденцій розвитку змісту освіти); структурно-функціональний (аналіз змісту навчальних програм, підручників, навчальних посібників); теоретичного моделювання (проекування способів реалізації ідей розвитку змісту гуманітарної освіти досліджуваного періоду в сучасних освітніх середовищах); порівняльно-зіставний (обґрунтування можливостей застосування досвіду минулого в сучасному освітньому середовищі); аналітико-синтетичний (узагальнення й систематизація виявлених матеріалів; формулювання узагальнених висновків).

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період 1919–1939 рр. Нижня межа – 1919 р. – пов'язана зі становленням якісно нової системи освіти, в якій національна ідея постає провідною у формуванні змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття за умов його входження до складу Чехословаччини. Верхня межа – 1939 р. – зумовлена згортанням демократичних перетворень і офіційним призупиненням функціонування автономного утворення «Підкарпатська Русь».

Територіальні межі дослідження. Науковий пошук зосереджували на території Закарпаття у складі Чехословацької республіки.

Джерельну базу дослідження становлять:

– офіційні державні документи: урядові вісники, листування, розпорядження, які зберігаються у Державному архіві Закарпатської області в Ужгороді та Берегові (далі ДАЗО): Ф. 18 «Міністерство внутрішніх справ Карпатської України, м. Хуст (1938)», Ф. 21 «Крайове Управління Підкарпатської Русі», м. Ужгород (1919–1938 рр.), Ф. 28 «Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород», Ф. 50 «Правління культурно-просвітницького товариства ім. О. Духновича», м. Ужгород (1919–1943 рр.)»;

– протоколи зборів, звіти педагогічних товариств, гуртків, листування між видавництвами та державними установами й громадськими просвітницькими організаціями (ДАЗО, Ф. 28, Ф. 56, Ф. 109);

– матеріали діяльності громадських просвітницьких організацій і товариств: «Культурно-просветительского общества имени Духновича», культурно-просвітницької спілки «Просвіта», учительських товариств;

– листування державної шкільної інспектури із представниками народних, горожанських, державних, церковних шкіл (ДАЗО, Ф. 28 «Реферат освіти Підкарпатської Русі», м. Ужгород (1919–1938 рр.), ДАЗО, Ф. 109 «Міністерство культу, шкіл та народної освіти Карпатської України», м. Хуст (1938–1939 рр.), ДАЗО, Ф. 56 «Ужгородський окружний шкільний інспекторат», м. Ужгород (1919–1938 рр.);

– списки підручників, посібників для шкіл, затверджених Міністерством освіти Підкарпатської Русі, класні журнали, особові справи викладачів, прізвища та успішність учнів (ДАЗО, Ф. 28 «Реферат освіти Підкарпатської Русі», м. Ужгород (1919–1938 рр.), ДАЗО, Ф. 81 «Хустський окружний шкільний інспекторат», м. Хуст (1919–1938 рр.), ДАЗО, Ф. 1517 «Мукачівський шкільний інспекторат», м. Мукачеве Бережської жупи (1920–1943 рр.);

– матеріали періодичних видань: «Наша школа» (1935–1937), «Народная школа» (1920–1944), «Подкарпатська Русь» (1923–1936), «Вестник учительства

горожанських шкіл Подкарпатської Русі» (1932–1933), «Урядовий вестник школьного oddіла цивільної управи Подкарпатської Русі» (1922–1938), «Учитель» (1920–1936), «Учительський голос» (1929–1939);

– сучасні дослідження з історії шкільництва та теорії і методики викладання гуманітарних предметів у школі: монографії, дисертації, тези, статті в контексті досліджуваної проблеми.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що автором *уперше*:

– проведено історико-соціальний аналіз розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття у період Чехословаччини;

– визначено чинники, що впливали на розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в досліджуваній період: «мовне питання»; політичний рух; діяльність педагогічних та освітніх товариств; вплив церкви, релігійних конфесій; вплив і внесок прогресивних освітян краю та представників еміграції;

– введено та обґрунтовано авторську періодизацію розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті у 1919–1939 рр.: I етап (1919–1921 рр.) – становлення; II етап (1922–1928 рр.) – розбудови; III етап (1929–1937 рр.) – утвердження; IV етап (1938–1939 рр.) – суперечностей;

– проаналізовано організаційно-методичні засади розвитку шкільної гуманітарної освіти Закарпаття у період Чехословаччини (цілі, принципи, методи, форми, засоби, навчально-методичне забезпечення);

– виявлено можливості творчого використання історичного досвіду в сучасних умовах розвитку змісту гуманітарної освіти (наповнення змістового компонента гуманітарної освіти краєзнавчим, регіональним, полікультурним, культуро-творчим аспектами; застосування інтегративного підходу у викладанні навчальних дисциплін; залучення методу глобалістики у процесі вивчення іноземних (регіональних) мов);

уточнено сутність гуманітарної освіти, змісту гуманітаризації освіти, розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти та розмежовано поняття «зміст

гуманітарної освіти» й «гуманітаризація змісту освіти»; зв'язок між змістом освіти та метою виховання;

удосконалено «механізм» формування змісту гуманітарної освіти за допомогою введення його компонентів: філософського, аксіологічного, ідеологічного, національного, полікультурного, культуро-творчого; методичку вивчення іноземних мов молодшими школярами поліетнічного регіону Закарпаття (на прикладі вивчення угорської та словацької мов); вивчення іноземних мов студентами-філологами з використанням методу глобалістики;

подальшого розвитку набули: систематизація й узагальнення нормативно-правової бази організації шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті досліджуваного періоду; теоретичні положення щодо впровадження методу глобалістики у процесі вивчення іноземних мов (угорської, чеської) студентами закладів вищої освіти; ціннісно-сміслові підходи до створення полікультурного мовного освітнього середовища для ефективного засвоєння іноземних мов.

До наукового обігу введено нові документи, факти, що базовані на виявлених архівних матеріалах.

Практичне значення дослідження полягає в укладанні «Посібник для вивчення чеської та угорської мов в україномовних школах поліетнічного регіону Закарпаття»; упровадженні методичних рекомендацій «Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов)».

Розроблені теоретичні та методичні матеріали дослідження може бути застосовано в освітньому процесі підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти.

Основні результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Закарпатського угорського інституту імені Ф. Ракоці II (довідка № 081/UA/2015 від 23. 03. 2015 р.), ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (довідка № 3642/01-27 від 28. 10. 2015 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 1174 від 08. 06. 2015 р.); загальноосвітніх шкіл м. Мукачева Закарпатської області: Мукачівської спеціалізованої школи I–

II ступенів № 3 ім. Ф. Ракоці II з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів (довідка № 01-12/171 від 06. 10. 2017 р.), Мукачівського ліцею ім. Святого Іштвана з профільним навчанням інформатики та іноземних мов (довідка № 107 від 16. 11. 2016 р.).

Основні положення та висновки дисертації може бути використано для розроблення лекційних курсів і семінарів з історії педагогіки України, навчальних курсів з вивчення іноземних мов (чеської та угорської).

Апробація результатів дисертації. Основні практичні та теоретичні результати дослідження викладено у доповідях і апробовано під час виступів на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях:

– *міжнародних*: «Професійно-особистісний розвиток і становлення фахівців у сучасних умовах розбудови вищої школи: методологія, теорія і практика» (Ужгород, 2010); «Оновлення змісту професійної освіти майбутніх педагогів ДНЗ і ЗОШ I ступеня: парадигми ХХІ сторіччя» (Берегове, 2011); «Трансформаційні процеси в країнах центрально-східної Європи на рубежі ХХ–ХХІ століть: інституційний, соціокультурний та етнонаціональний вимір» (Ужгород, 2011); «Українська педагогічна наука у контексті сучасних цивілізаційних процесів» (Івано-Франківськ, 2011); «Інноваційний потенціал світової науки ХХІ сторіччя» (Запоріжжя, 2015); «Реалії і перспективи євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України» (Ужгород, 2015); «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018);

– *усеукраїнських*: «Проблеми післядипломної освіти педагогів: створення інноваційного середовища в регіоні» (Ужгород, 2012); «Українська педагогіка 1920-х років – сучасні оцінки і виміри» (Умань, 2012); «Культура педагога в контексті освітніх парадигм» (Ужгород, 2013); «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (Ужгород, 2015); «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (Ужгород, 2016); «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (Ужгород, 2017).

Результати дослідження обговорено на обласних науково-методичних конференціях, науково-практичних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки Ужгородського національного університету (2011–2018).

Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві: у статті «Розвиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття» у співавторстві з М. Опачко (2015) здобувачем проаналізовано поняття: «гуманітарні знання», «гуманітарна освіта», «зміст гуманітарної освіти» та визначено складники аналізу динаміки «змісту гуманітарної освіти» (0.28 авт. арк.).

У методичних рекомендаціях «Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов)» (2016), розробленому спільно з Н. Марфинець і М. Опачко, автором сформовано матеріали щодо методу глобалістики у вивченні угорської і чеської мов та визначено педагогічні умови впровадження методу у практику вивчення іноземних мов (2.04 авт. арк.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 15 наукових публікаціях (із них 13 одноосібні): 8 статей представляють основні наукові положення дисертації, з них 1 стаття – в електронному періодичному виданні, що внесене до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus, 2 – мають апробаційний характер, 5 – додатково висвітлюють результати дисертації (серед них: 1 методичний посібник і 1 методичні рекомендації).

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (391 найменування, із них – 38 іноземними мовами) і додатків на 83 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 337 сторінок, основний текст викладено на 195 сторінках рукопису. Дисертаційна праця містить 10 таблиць.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У 1919–1939 РР.

1.1. Історико-соціальний аналіз проблеми розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття в період Чехословаччини

Історико-соціальний аналіз проблеми розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття передбачає осмислення особливостей розвитку школи й освіти на Підкарпатській Русі на зрізі 1919–1939 рр. загалом і в контексті дисертаційної проблеми зокрема.

Історичні педагогічні екскурси дають змогу виявити накопичені впродовж століть цінні доробки у справі шкільництва, розбудови освітньої сфери, розвитку педагогічної думки Закарпаття. У процесі «школотворення» брали участь «... і державно-політичні діячі, і педагоги, і церковнослужителі (у значній мірі), і представники простого люду. Кожен із цих соціальних прошарків по-своєму розкривав мету, завдання і генезис основних педагогічних проблем» [164, с. 3]. Попри численні перепони на шляху історичного розвитку суспільства, очевидними були вияви й позитивних тенденцій, які ґрунтувалися на принципах гуманізму, народності, змісту, логіки та розвитку педагогічних ідей карпаторусинського народу.

Аналіз джерел із проблеми дослідження уможливорює виокремлення історичних, соціально-політичних, культурно-освітніх, матеріально-економічних передумов розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття в окреслений період.

Історичні передумови визначалися тим, що Підкарпатська Русь була найвіддаленішим закутком на заході українських земель, яка межує зі словаками, угорцями та румунами. На початку ХХ століття русини (українці) проживали в сімох адміністративних округах, які мали назву «жупи», «комітати», та формувалися протягом тривалого історичного періоду під впливом місцевих

умов. Серед комітатів варто назвати: «Мараморош, Угоча, Берег, Уг, Земплин, Шариш, Спиш. Головні міста на цій території Пряшів, Ужгород (Унгвар), Мукачів і Мараморош-Сигот» [143, с. 9]. Через важкі історичні обставини, відповідне політичне та суспільно-економічне становище досліджуваної території рівень культури і просвіти місцевого населення був дуже низьким.

Порівняно з періодом XVIII – XIX століть, коли народна освіта краю трималася на зусиллях священнослужителів (єпископів, священиків), на початку XX століття в Закарпатті державних шкіл не було. Школи «були церковно-приходськими, а управління ними здійснювалось через Мукачівську єпархію. Найяскравішою фігурою в цій справі був інспектор шкіл названої єпархії Дмитро Попович, який особисто відвідував школи і писав звіти про стан справ у єпископат» [156, с. 3].

У контексті досліджуваного періоду розвитку змісту гуманітарної освіти варто відзначити про те, що історично склалося так, що Закарпаття після майже тисячолітнього панування угорців, належачи формально до Європи, а фактично залишаючись відсталим, зокрема й у плані освітнього розвитку, все ж не втратило своєї самобутності та зберегло мову, яку пізніше називатимуть руською (не плутати з російською – *прим. наша – І.Д.*), або русинською. Саме на 1919 р., припадає початок прогресивних змін у всіх галузях народного господарства, шкільництві краю, в сфері політичних прав і свобод. У цей час Підкарпатська Русь (тодішня назва «Закарпаття») за Сен-Жерменською мирною угодою (вересень 1919 р.) відійшла до складу Чехословаччини, а відтак набула нових умов для розвитку економіки, народного господарства, освіти й культури тих національностей, що проживали на її території, – русинів-українців, чехів, словаків, німців, угорців, поляків, румунів, євреїв тощо.

Чехословацький уряд та органи влади Підкарпатської Русі одержали на ниві освіти тяжку спадщину від колишньої австро-угорської влади, правління якої призвело до того, що 1918 р. із 517 народних шкіл (церковних і державних) на згадуваній території не було жодної з рідною мовою навчання [236].

Соціально-політичні передумови розвитку освіти й шкільництва забезпечував демократичний устрій Чехословаччини. Утворення у жовтні 1918 р. Чехословацької республіки, введення до її складу у вересні 1919 р. Закарпаття призвели до створення якісно нових умов для розвитку культури всіх народів країни. За конституцією 1920 р. усі народи було проголошено рівноправними, всім надано широкі політичні права та нові можливості для розвитку матеріальної й духовної культури [240, с. 349].

Особливу роль у розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти відіграв перший президент Чехословаччини Томаш Масарик (1850–1937 – роки життя; 1918–1935 – роки президенства), який стверджував, що «... національна ідея – ідея культури, а отже і освіти, які мають працювати на розбудову держави і благо народу» [338, с. 12]. Він підтримував розвиток національної та української культури, зокрема й розвиток освіти на Підкарпатській Русі.

Педагогічна спадщина Т. Масарика складає цілісну концепцію навчання та виховання підростаючого покоління, що охоплює систему родинного, шкільного та вишівського виховання. Як автор низки педагогічних праць («Реформа шкільної справи», «Організація освіти в Чехословаччині», «Мета модерної школи» й ін.) він обґрунтовував ідею запровадження в Чехословаччині «модерної школи», засадами освітнього процесу в якій слугували б моральність виховання, фахова підготовка й учнів, і вчителів, а також права та свободи людини. Під керівництвом Т. Масарика державні органи Чехословаччини приділяли значну увагу розвитку освіти в усіх її регіонах. За роки його президенства на Підкарпатській Русі було збудовано десятки приміщень для шкіл [256].

Цінними для дисертації вважаємо погляди Т. Масарика стосовно гуманістичності й гуманності. «Гуманістичність не вимагає лишень любови до ближнього, а передовсім вимагає розумового виховання». «Головною й найпершою турботою гуманістів було й буде освічувати націю, виховувати нарід» [141, с. 401].

Т. Масарик стверджував, що гуманістична програма передбачає національну терпимість у політиці та зречення тактики насильства; заперечення національної байдужості, пропагування толерантності, сприйняття інших (людей, поглядів, думок, цінностей) із позицій поваги та доброзичливості. Розмірковуючи над ідеалом гуманності на початку нового – ХХ століття, Т. Масарик пише про: по-перше – ідеал людський (реалізується через любов до найрідніших людей: матері, батька, брата, сестри, дружини, чоловіка, дітей; ця любов мала бути взаємною). По-друге – погляд на людство у контексті гуманності – це любов до людства в найширшому розумінні слова. Адже часто ненависть до чужих народів приймалася за любов до свого народу [141, с. 33–36].

Т. Масарик закликав любити свій народ, родину, Батьківщину. Він звертав увагу на основні моральні якості людини, які ґрунтувалися на почуттях. Також наголошував, що потрібно дбати про ближнього та працювати для нього. Праця повинна бути спокійна, усвідомлена, цілеспрямована; поставати не ідеалом, а засобом досягнення цілі [163].

Культурно-освітні особливості розвитку освіти й шкільництва в досліджуваній період були зумовлені станом загальної культури громадян, освіти, і «мовним питанням».

На час утворення республіки чеський і німецький народи мали досить високий рівень розвитку загальної культури, що закономірно забезпечувало вищий рівень розвитку освіти, літератури, мистецтва, архітектури. Проте, «Закарпаття в цьому плані дуже відставало від Чехії та навіть від Словаччини: економічна відсталість, нерозвиненість міст, відсутність інтелігенції в потрібній кількості...» [240, с. 349] призводили до виникнення труднощів у розвитку культури та освіти, зокрема у 20-х роках.

Слід зауважити, що 1919 р. на Підкарпатській Русі було 70% неписьменних осіб, як уже 1938 р. – тільки 20%. Якщо 1919 р. у краї діяло всього близько 100 шкіл, то за роки першої Республіки було збудовано 160 нових шкіл, налагоджено публікування біля 60 газет і журналів російською та українською мовами. На

кінець 30-х років серед молоді шкільного віку неписьменних залишилося не більше як 10 %, а серед дорослого населення – до 27% [241].

Зауважимо, що в літературі, яка виходила друком до початку 90-х років XIX століття, панувала думка про те, що уряд Чехословаччини свідомо та цілеспрямовано проводив на Закарпатті політику колоніального гноблення й чехізації русинів, угорців і румунів.

Розвитку культури заважала й уже згадувана вище ситуація з мовним питанням. Спочатку чехословацький уряд офіційними мовами на Підкарпатській Русі проголосив чеську та народну руську. Так, створена урядом комісія у складі визначних учених Академії наук ухвалила рішення про те, що народна мова русинів Підкарпатської Русі є частиною малоруської, тобто української, мови [240, с. 352].

Однак празька адміністрація дотримувалася в освіті політики подвійних стандартів: з одного боку, підтримувала українські освітні заклади на території Чехії (Педінститут ім. М. Драгоманова, Подебрадська господарська академія, Вільний український університет), а з іншого – реалізовувала заходи з чехізації на українських територіях Закарпаття та Пряшівщини. Для цього на початку 20-х рр. нав'язала мовну дискусію, яка полягала в наявності різних поглядів на походження мови закарпатських русинів, попри визнання Празькою Академією наук (1919) цієї мови українською. Частина місцевих діячів обстоювала думку про окремішність (самостійність) мови та культури русинів. Чимало емігрантів, особливо російського походження, мали русофільські переконання. Водночас більшість освітян відстоювала право українців на національну освіту й культуру. Названі суперечності слугували приводом до розбрату та чехізації: чеські урядовці позбавляли провідників української національної ідеї права викладати [338, с. 8].

Лише передання 1938 р. повноважень автономного уряду Підкарпатської Русі другому кабінету під керівництвом А. Волошина в краю почали розгортатись демократичні національні перетворення, стало дозволеним використання української мови. На тлі загального соціально-культурного

піднесення освіти в Підкарпатській Русі залишалася гострою проблема забезпеченості шкіл педагогічними кадрами. Попри все, вчителі, які провадили виховну та просвітницьку діяльність, були носіями культури. Вони виявляли інтерес до музики, виступали музичними фольклористами, записували народні співанки, створювали світські та церковні дитячі хори, хори дорослих (дитячий хор в Новому Давидкові під керівництвом священника-педагога Івана Кулімана, дитячий хор «Полянські солов'ята», яким керувала вчителька Марія Шіллер) [348, с. 3]. Крім активної громадської діяльності, педагоги займалися мистецтвом живопису, ставали професійними художниками та засобами образотворчого мистецтва впливали на духовний розвиток русинського народу.

Слід відзначити, що в означений період на Закарпатті педагоги відчували значні труднощі в доборі матеріалу для роботи з учнями, оскільки шкільні заклади освіти не були забезпечені відповідною методичною літературою. За таких умов було доброю традицією обмінюватися на зборах учителів різними методичними доробками (віршами, приказками, оповіданнями та піснями, зібраними в своїй околиці), досвідом викладання гуманітарних предметів.

З огляду на те, що культура підкарпатських русинів початку ХХ століття співіснувала з культурами різних етносів, для тогочасних шкіл було звичним явищем навчання в одному класі дітей різних національностей – русинів, угорців, чехів, німців. Тож саме полікультурне виховання, здійснюване вчителями на кожному уроці, формувало в учнів повагу до культурної своєрідності різних народів, етнічних груп, забезпечувало знаннями про їхні моральні та духовні особливості.

Матеріально-економічні передумови розвитку освіти й шкільництва в окреслений період відображають стан шкільних приміщень, їхнє устаткування. Так, частину шкільних приміщень під час війни було зруйновано, окремі класи, а подекуди й цілі школи, приведено в непридатний стан, у результаті чого в 1923–1924 навчальному році не працювали 174 початкові школи і близько 25 тисяч дітей Верховини залишалися поза школою; 33% не відвідували початкової школи, тобто третина дітей росла неписьменною [228].

Перший шкільний референт на Підкарпатській Русі Йосиф Пешек (1919 р.) описував труднощі, які доводилося долати під час розбудови шкільної справи, так:

1. «Школы на П. Руси не имѣют порядочнаго учебнаго языка. Поэтому на такихъ школахъ и на самомъ дѣлѣ царить языковой хаосъ, для отстраненія котораго нужно будетъ много времени.
2. Учебниковъ, естественно, нѣтъ никакихъ, а отдельные попытки ихъ созданія встрѣчаются съ языковыми затрудненіями, слѣдовательно и рѣшеніе этого вопроса находится въ тѣсной связи съ рѣшеніемъ языковаго вопроса.
3. Недостатокъ учителей, учителя неспособные и учителя чужіе, это є дальнѣйшій недочетъ, который можетъ быть отстраненъ только съ теченіе времени черезъ воспитаніе новой генераціи учительства.
4. Недостатокъ школьныхъ помѣщеній на количество учениковъ, разбитыя войной школьныя зданія и школьныя помѣщенія разрушенныя временемъ, являются слѣдующимъ серьезнымъ недостаткомъ, который не будетъ долго отстраненъ, такъ какъ для этой цѣли для каждаго округа потребовалось бы не менѣе 20 милліоновъ коронъ, т. е. около четверти милліарда коронъ на всю П. Русь!» [276, с. 54–55].

У гірських місцевостях не вистачало шкільних приміщень і вчителів. Значна частина шкіл розміщувалася у звичайних селянських хатах. Траплялося, як, наприклад, на Міжгірщині, що навчання тривало лише в осінньо-весняні дні, на природі – під дубами чи смереками. Дітям із сіл, розкиданих по горах і пагорбах, до школи добиратися було важко, тож вони масово не відвідували школи, мали низьку успішність. Пропуски занять спричиняло й тяжке матеріальне становище батьків. Діти не мали одягу та взуття для того, щоб відвідувати школу, а часом разом із батьками з 12–13 років ішли на заробітки. Частина населення, на жаль, ще не розуміла значення навчання дітей і тому нерідко свідомо не відпускала їх до школи. Серед основних проблем освіти того часу було збереження здоров'я дітей, оскільки багато шкіл, класних приміщень

не відповідали санітарно-гігієнічним вимогам, а також нестача вчителів, підручників і шкільного приладдя.

Чеський педагог О. Каднер, характеризуючи школу Підкарпатської Русі початку ХХ, відзначає: «Дуже бідне було в Уграх завжди шкільництво русинське. Русини не мали там ані одної рідної або середньої школи, діти їх ходили в школу взагалі найнедбаліше з усіх національностей угорських, кількість русинів у вищих школах була аж «смішно незначна», зате процент неграмотних був серед русинів найвищий ..., чому не треба дивуватись, коли зважимо, що для 42 тисяч дітей в 1909 році було там всього 72 учителі, а в 1910 році всього-на-всього 47 шкіл... Отже, зрозуміло, що під час перепису населення в 1910 році із 346400 русинів 65 тисяч визнавало угорську мову як рідну» [370, с. 3].

Розкриття особливостей розвитку шкільництва й освіти в досліджуваний період уможливило умовне виокремлення чотирьох етапів, кожен з яких прикметний специфічним впливом на нього. Основним критерієм виокремлення етапів виступала наявність кількісних і якісних змін у розвитку змісту гуманітарної освіти.

Перший етап – становлення – охоплює часовий проміжок 1919–1921 рр. і пов'язаний із початком розвитку школи й освіти в умовах нового державного устрою. Перші кроки на шляху до створення нової системи освіти було зроблено наприкінці 1918 – на початку 1919 рр. з набуттям в Угорщині чинності закону, який регламентував право створювати навчальні заклади рідною мовою. Як наслідок – сотні угорських шкіл перетворювалися в школи з рідною мовою навчання.

«Уже під кінець 1919 року на Закарпатті діяло 475 початкових шкіл, в тому числі 321 з руською мовою навчання, 83 угорською, 22 чехословацькою, 7 німецькою, 4 румунською мовами навчання і 22 школи змішані» [240, с. 353].

Із 1920 р. чехословацька влада щорічно відкривала по 2–3 горожанські школи, переважно в гірських районах. Найбільш популярними стали горожанські школи в селах Ясіня, Тячів, Білки, Довге, Перечин, Волове,

Воловець, Нижні Ворота, в низинних селах – Великі Лучки, Чинадієво, Середнє, Ракошино... За 20 років панування чехословацьких властей відкрито 21 горожанську школу з руською (чи українською) мовами навчання [240, с. 356].

Горожанські школи із чеською мовою навчання відкривалися ще швидшими темпами (Ужгород, Мукачево, Рахово, Хуст, Берегово, Тячів), зважаючи на кращі для них умови.

Недосконалість організації народної освіти у 20-х рр. полягала в тому, що діти навчалися протягом 6 років щоденно, а далі, у так званих «повторних класах» – двічі на тиждень. Тому рівень і навчального процесу, і відвідування занять був незадовільним.

Важливе значення для виховання підростаючого покоління Підкарпатської Русі відіграла преса, адже підкарпатські вчителі мали свою педагогічну періодику. Появою першої педагогічної газети «Учитель» (1867) було започатковано певною мірою регулярне видання педагогічної періодики. Найбільшого розквіту педагогічна періодика досягла в часи Першої Чехословацької республіки після 1919 року [245, с. 5].

Помітні зміни відбувалися й у середній освіті. В 1917–1918 навчальному році на Закарпатті (в Ужгороді, Мукачеві та Берегові) діяли три гімназії з угорською мовою навчання. А вже в перші роки чехословацької влади навчання в цих гімназіях провадили руською, українською та російською мовами. З інших середніх навчальних закладів доцільно назвати п'ять учительських семінарій і стільки ж технічних училищ [240, с. 357]. Серед останніх значну роль у підготовці вчителів відігравали Ужгородське, Мукачівське і Хустське педучилища, що на основі спеціальних навчальних планів готували й вчителів молодших класів, і педагогів-предметників для старших класів.

Згідно з рішенням уряду Чехословацької республіки від 23 березня 1921 р., всім школам і шкільним урядам в урядовому порядку було присвоєно певні назви, як-от:

- державна народна школа,

- державна горожанська школа,
- державна реальна гимназія,
- державна реформна реальна гимназія (Хуст),
- державна учительська семінарія,
- державна торговельна академія (Ужгород),
- державна двокласова торговельна школа (Мукачєво – Севлюш),
- державна доповняюча купецька школа,
- державна доповняюча ремесельна школа,
- державний учебна – роботня,
- державне заведенє для глухонѣмых,
- державне заведенє для покалѣченых дѣтей школьный инспекторат,
- инспекторат доповняючих ремесельных школ,
- державный гимназійный интернат,
- державный дѣвочій интернат,
- державний учительскій интернат [253, с. 116–117].

У тому разі, якщо назва школи не повністю визначала її тип (у місті є дві або більше шкіл), необхідно було надати додаткове пояснення:

- державна народна школа;
- державна словацька народна школа;
- державна руська горожанська школа [253, с. 116–117].

Ще один крок шкільного відділу – це організація чехословацьких наглядацьких органів. Перші інспекторати, а саме – руський і словацький в Ужгороді було організовано 1919 р. Спочатку інспектори запрацювали у Берегові та Хусті. 1920 р. інспектори працювали вже в Ужгороді, Берегові, Хусті, Мукачєві, Сваляві, Севлюші, Рахові, Іршаві та Березному. Із 9 шкільних інспекторів було 6 руських, 2 чехів, 1 словак. Пізніше було організовано інспекторати в Росвигові, Воловому та Тячеві. 1926 р. було організовано інспекторат для меншинних чехословацьких шкіл [156, с. 56].

Організовували також збори шкільних інспекторів. Перше таке засідання на Підкарпатській Русі відбулося 29 лютого 1920 р. Порядок денний мав адміністративний і соціальний характер, а також стосувався питання одягання дітей. На наступному засіданні інспекторів, у листопаді 1920 р., було констатовано факт, що відвідування учнями школи дуже погане (влітку біля 20%), навчання проходить не точно, не систематично, вчителі не виконують адміністративної роботи, не дотримуються часу навчання, мало турбуються про гігієну учнів, не звертають увагу на тілесну чистоту, на правильну осанку під час читання та письма. Крім цього, було обговорено питання про навчальні основи шкільних предметів, забезпечення шкіл відповідним обладнанням, організацію народних сільськогосподарських шкіл. Згодом такі збори проходили 2–3 рази на рік із постійною програмою.

Дуже важливими були збори 1921 р. у Братиславі, на яких Йосиф Пешек запропонував: «На П. Русі не будуть составлять словенские учебники, такъ какъ здесь будутъ пользоваться учебниками, которые составитъ или одобритъ школьный отдѣлъ въ Братиславе, а если будетъ нужно, то вложится въ читанки часть о П. Русі. Въ свою очередь шк. референтъ въ Братиславе не будетъ составлять русскихъ учебниковъ, но заведетъ въ школы те учебники, которые будутъ изданы на П. Русі для карпаторусскихъ школъ» [266, с. 37].

1 лютого 1920 р. в Ужгороді було скликано перші батьківські збори, на яких ішлося про значення школи, навчання, читалень і бібліотек. Того ж дня відбулися збори з батьками словацьких дітей, а наступного – збори з батьками єврейських і угорських. Усі збори проходили спокійно, і лише угорці вимагали від шкільного відділу, щоб у всіх школах навчали по-угорськи. На той час батьківські збори проводили для пробудження у батьків інтересу до нової влади, а наприкінці 1930-х років – лише для вирішення певних питань шкільного виховання та навчання [275, с. 58].

Шкільний відділ також опікувався доповненням навчання вчителів курсами й екскурсіями. Перші два курси було організовано в Ужгороді та Мукачеві. Окрім цього, учителів відряджали по одному на наукові екскурсії.

Загалом участь у таких екскурсіях узяли 215 учителів. З огляду на те, що найважливішою причиною таких екскурсій було підкріплення ідеї державності, їхню програму розробляли особливо ретельно.

Етап становлення системи шкільної освіти, в контексті якого починається поступовий розвиток шкільної гуманітарної освіти й зароджується ядро її нового (зумовленого новими умовами суспільного розвитку) змісту, – це початок розбудови школи та шкільництва (шкільної справи) на засадах демократії й гуманізму. Логічно припустити про неоднозначне сприйняття таких ідеалів всіма, але для переважної більшості населення Підкарпатської Русі, яке тривалий час перебувало під тиском угорського шовінізму, вони стали ковтоком довго очікуваної та вистражданої свободи, а тому відгукнулися в серцях людей прагненням творити новий соціальний простір, працювати заради розбудови громадянського суспільства.

Із етапом становлення пов'язане відкриття навчальних закладів із рідною мовою навчання (на противагу колишній суцільній мадяризації); їхнє впорядкування та організація життєдіяльності; утворення інспекторату шкіл і вирішення проблем навчально-методичного забезпечення. В цей час відбувається розбудова читалень, що уможливило залучення до навчання письму, грамоті, читанню широких верств населення. Гуманістичні ідеали цього періоду набули втілення у просвітництві, піднесенні пригніченого духу населення, актуалізації цінностей морального, сімейного, громадянського та соціального виховання.

Ухвалення закону про мову навчання [293] стимулювало передову місцеву інтелігенцію до опрацювання теоретичних (обґрунтування засадничих принципів творення нової школи: народності, моральності, зв'язку навчання з життям – побутом, довкіллям і світом; поважливого ставлення до праці – праця як засіб досягнення життєвих, суспільних цілей) і практичних (підготовка шкільних приміщень до навчального року; набір дітей у різні класи; підготовка вчителів до роботи в школі – з огляду на відсутність навчальних програм учителі самостійно добирали навчальний матеріал для уроків; підготовка вчителів до

демократичних взаємин шляхом вивчення та запозичення європейського досвіду тощо) аспектів розбудови школи.

Другий етап – розбудови – презентує часовий проміжок 1922–1928 рр. На цей хронологічний зріз припадає проведення в Чехословаччині шкільної реформи, а саме – запровадження 8-річного обов'язкового навчання й удосконалення навчальних планів [240, с. 354].

Упродовж 1922–1923 рр. ХХ століття Міністерством науки і народної освіти було затверджено нові навчальні програми для шкіл першого та другого ступенів, які охоплювали такі навчальні предмети: релігія, початкова наука, горожанська наука та виховання, «читання і пам'ятева наука», граматики й правопис, письмо, стиль, краєзнавство, числення, співи, рисовання, тілесне виховання (гімнастика), хлоп'ячі ручні роботи, дівоча ручна праця, історія, географія, краєзнавство, фізика, хімія, іноземна мова (угорська, французька). Значну увагу приділяли вивченню гуманітарних, природничих і фізико-математичних дисциплін, естетичному, духовному та фізичному вихованню учнів. Затверджені навчальні програми також містили пояснювальні записки та списки літератури з усіх дисциплін. Розподіл загальноосвітнього матеріалу вирізнявся певною послідовністю, тож перед учителями ставили завдання – досягати систематичності знань учнів, розвивати їхні пізнавальні здібності, формувати вміння та навички, підпорядковуючи трудову діяльність освітньо-виховним завданням школи. Проте навчальні програми початку ХХ століття мали й істотні недоліки: недостатнє відображення зв'язку навчання із сучасністю, з життям; неузгодженість програм з окремих навчальних предметів; слабе врахування вікових особливостей учнів.

У тогочасних школах Підкарпатської Русі вчителі вважали, що гуманітарна освіта має бути звернена до людської душі, що передбачало апелювання на кожному уроці до основних понять моральності, етики, естетики. Відтак найважливішою метою гуманітарних дисциплін було не якомога більше знати, а якомога глибше розуміти світ навколо себе, відчувати, співпереживати, формувати громадянські якості учнів.

У окреслений період шкільництво краю розвивалося на засадах таких пріоритетних ідей, як: демократична (набувала реалізації в чеських школах і частково в школах із угорською мовою викладання); єдності слав'ян (набувала втілення по обидва боки Карпат, шляхом утвердження російської мови та літератури за допомогою підручників, укладених М. Микитою і В. Поповичем, П. Федором і М. Василенком, К. Штепанеком (за Л. Маляр); національній ідеї (що реалізовувалася шляхом утвердження в окремих школах української мови та літератури) [211, с. 7].

На цей період припадає проведення першої «окружної конференції» 5 лютого 1926 р. за участю руських, угорських і словацьких вчителів із Ужгородського округу та із самого Ужгорода. На конференції розглядали питання, що стосувалися шкільної адміністрації та запису дітей до школи. Вчителям було обіцяне покращення їхнього матеріального становища, але з тією умовою, що вони будуть добре виконувати свої обов'язки. Також на них було покладено завдання стосовно позашкільної освіти народу (читальні, бібліотеки, лекції), їхнього впливу на хороше виховання народу. Поступово організовувались вчительські збори в Берегові, Іршаві та В. Березному [253, с. 57].

Гуманітарні цінності набували відображення, насамперед, у розвитку напрямів виховання – патріотичного, морального, громадянського естетичного, фізичного, трудового. З огляду на втілення в життя ідеалів виховуючого навчання та трудової школи зміст шкільної гуманітарної освіти наповнювали *краєзнавчим* (наявність краєзнавчого компонента у змісті майже всіх навчальних дисциплін, як-от: розповіді вчителя, вправи для виконання на уроці, домашні завдання; у позакласній роботі, а саме – екскурсії, перегляд документальних фільмів, театральні вистави, усе було пов'язано із пізнанням рідного краю та Чехословаччини), *полікультурним* (вивчення в школах різних мов: руської (української), великоруської (російської), чеської, угорської, німецької, латинської, французької; окремо іврити; наявність шкіл, у яких паралельно функціонували руські та чеські класи; руські й угорські класи; руські, угорські

та румунські класи; руські, чеські й німецькі класи – це своєрідний полікультурний простір, що мав цілком природний характер); *патріотичним* (любов до рідного краю, отчого дому, свого народу), *духовно-естетичним* (незримою присутністю мистецтва – образотворчого, пісенного, поетичного, театрального – було пронизане життя школи та творча діяльність учителів та учнів) аспектами.

Освіта Закарпаття 20–30-х років була збагачена творами талановитого педагога й письменника Ю. Боршоша-Кум'ятського. Він був і вчителем народних шкіл у багатьох селах, і організатором розвитку освіти, автором книг для школи [240, с. 358]. Особливо відомими стали його вірші «Пчїлка», «Зозуленька», «Наш рідний край», «Ой, на горі», «В Карпатах сіяє», «З наказу роду», «Кров кличе» та ін. Значну популярність набули такі його збірки: «Дві долі», «На високій полонині», «В орлиному леті», «Багрянні акорди», «Шовкова косиця», «Пізня краса», «Червона калина» та ін.

У контексті розкриття сутності регіонального аспекту змісту освіти Н. Марфинець підкреслює, що у досліджуваний період цей компонент змісту освіти був представлений творами А. Волошина: «Родна хата», «Родина», «По что я люблю Подкарпатську Русь», «Моя батьківщина (про Келечин)», «Люби своє!», «Отчина», «Земля родна»; поезіями Б. Лепкого – «Родна стріха»; О.Духновича – «Я Русин був», «Підкарпатські русини...», «Послідня моя піснь»; творами В. Гренджі-Донського – «Родный язык», «Люби родну мову»; Олени Пчїлки – «Родне слово»; О. Павловича – «В чужинѣ», «Отечественная любов Подкарпатских Русинов», «Карпатський край», «Я син Бескидов», «Родна земля»; М. Поповича – «Заветы предков», «Край родной» (по Рунебергу і Емволу); І. Ворбкевича – «То наші любі, високі Карпати»; Луки Дем'яна – «Буря в полонині», «Зимова природа на Верховині»; поетичними мініатюрами – М. Божук – «Туда несесь душа моя»; І. Невицької – «Верховина»; С.Воробкевича – «Верховина»; Марійки Підгірянки – «Зелена Верховина», «Александрю Духновичеві»; В. Гренджі-Донського – «Любїм свой родный край»; Ю.Боршоша-Кум'ятського – «Поцілунки полонин-красунь», «Люблю тебе,

родный краю». Ці твори збагачували зміст гуманітарної освіти громадянсько-патріотичним вихованням [223].

Третій етап – утвердження – охоплює хронологічний зріз 1929–1937 рр. і характеризується посиленням національно-патріотичної складника змісту освіти на тлі штучно створюваної «чехізації». Поглиблення змісту гуманітарної освіти досягали не шляхом уведення циклу нових дисциплін, а за допомогою увиразнення мети гуманітарної освіти, яка полягала не в тому, щоб якомога більше знати, а якомога глибше розуміти світ навколо себе, відчувати, співпереживати, усвідомлювати своє місце в соціумі. Загалом відбувалося утвердження провідних ідей освіти попереднього етапу, посилення їхнього впливу на освіту. Як було зазначено у «Нормальних основах...», «виховання и наукованя має бути заложено на загально признаных моральных принципах и на идеях демократіѣ...» [248, с. 3]. Завдання школи вбачали у прагненні досягти «...культурных и моральных цѣлей, за котрыми иде народ, держава и взагалѣ людство» [248, с. 3].

У 30-х роках держава збільшила фінансування розвитку шкіл. «...Лише на Закарпатті за рахунок цих коштів було споруджено 32 типових початкових і середніх шкіл, переважно в гірських районах. Ці школи прикрасили села і міста архітектурно, стали центрами навчально-методичної роботи» [240, с. 354]. Крім звичайних шкіл, у яких навчання проходило руською, українською та російською мовами, створювали школи інших національностей. Так, зростала кількість шкіл з угорською, німецькою, румунською та єврейською мовами навчання. У багатьох школах було організовано освітній процес кількома мовами.

Збільшення фінансування розвитку шкіл у 1930-х роках супроводжувалося створенням на Закарпатті чеських шкіл для зручності навчання дітей тих чехів, яких було скеровано на Підкарпатську Русь для роботи. До чеських шкіл записувалися єврейські діти й діти окремих русинських сімей. Фактів навчання в чеських школах угорців, німців чи румун виявлено не було. Звичайно, чеські урядовці не змушували русинів, євреїв, словаків чехізуватися, але створювані

ними школи, умови навчання в них (у кожній новій школі було гарне обладнання, працювали природничі та географічні кабінети, фізкультурні зали, читальні тощо) безумовно сприяли цьому (див. Додатки Д.1–Д.3).

Цікаво, що серед учнів 1930-х років усіх гімназій, семінарій за національністю визнали себе руськими – 1902 учнів, тоді як за угорського режиму з іншою, не рідною мовою, – лише 42 учні. Це вказує на те, що в 30-і роки школярі могли вільно користуватися даним їм правом вільно визнавати свою національність.

У таблиці 1 простежено тенденцію зменшення кількості учнів угорської національності, що слід пояснювати демократично-політичними умовами.

Зростання кількості шкіл із чеською мовою навчання було очевидним: 1920 р. на території Підкарпатської Русі були 22 чеські школи, а 1938 р. – уже 188. Чехів, які проживали на той час у краї, нараховували не більше як 40 тисяч осіб.

Таблиця 1

Відвідуваність середніх шкіл у цифрах

Гімназії	Кількість учнів								
	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24	24/25	25/26	26/27	27/28
Мукачево	158	227	261	346	486	588	629	629	540
Ужгород	225	349	398	441	538	540	543	548	455
Берегово	74	120	148	196	203	220	235	234	190
Хуст	-	-	69	108	165	200	194	205	189
Мукачево, євр.	-	-	-	-	-	-	90	97	129
Мукачево, чеськ.	-	-	-	-	-	-	30	50	74
Ужгород, чеськ.	-	-	-	30	115	163	226	291	251
Мукачево			44	17	19	21			
Ужгород	42	335	279	221	171	132	84	47	
Берегово	207	364	437	438	393	421	419	417	457
Всього	706	1395	1636	1797	2090	2285	2455	2519	2285

Зазначимо, проте, що громадсько-політичний орган селянства «Голос життя» у грудні 1934 р. писав, що чехізацію проводять: «1) шляхом введення чеської урядової мови в усіх установах та будівництва нових чеських шкіл на державні кошти в селах, у яких українських дітей доводиться учити в хліві або під дубом. В українській школі наповнено дітей, як оселедців у бочці, а в чеській вчать по 18-20 учнів в одному класі; 2) чеським школам даються всілякі привілеї – безплатне опалення, книжки, зошити, а часто одяг, взуття, харчі...». «Голос життя» закликав, щоб трудящі самі розпочали протестувати проти всіх проявів чехізації тутешнього населення: «...Не сміємо допустити, аби наших дітей чехізували» [275, с. 37].

За визнанням самого Бенеша, у 1931–1932 н. р. на Закарпатті на 433 початкові (восьмирічні) «русинські» школи припадало вже 160 чеських шкіл, на 16 «русинських» – 14 чеських горожанських шкіл... [253]. Було відкрито 4 гімназії, 2 торгові академії й 1 сільськогосподарську школу. При кожній із них, паралельно із «русинськими», функціонували чеські класи. Із часом «русинські» класи закривали, а на їхньому місці залишалася чеська школа. У початкових школах Підкарпатської Русі працювало 618 учителів-чехів, а в міських школах, гімназіях, академіях кількість учителів-чехів становила 41 відсоток. Вони не знали української мови, тому проводили навчання чеською, якої діти не розуміли.

Унаслідок вищеописаної діяльності уряду Чехословаччини до 1937–1938 н.р. на Підкарпатській Русі було відкрито 177 початкових шкіл самостійних, 188 паралельних шкіл і 23 горожанські школи із чеською мовою викладання.

Загалом 1938 р. в Закарпатті діяли 792 початкові, 44 горожанські (неповні середні) школи та 8 гімназій, у яких навчання провадили українською, чеською, угорською, румунською, німецькою та єврейською мовами [252].

Дуже цінним для дослідження вважаємо виконаний у 1937 р. професором Т. Монюком (про цю роботу йтиметься у параграфі 1.3. – *прим.наша.* – *І.Д.*) аналіз стану розвитку педагогічної теорії і практики означеного в дисертації етапу. Педагогічні науки на досліджуваному зрізі були розвинені щодо об'єктів

(предметів) свого дослідження та щодо методології їхнього дослідження, навчання та виховання дітей. У тогочасній Чехословаччині педагогічний рух був незвичайно потужний; у такому аспекті заслуговували уваги й інші західноєвропейські держави, як-от: Америка чи Японія, де педагогічна справа була дуже добре поставлена. Для того, щоб учитель міг розібратися в такому складному та різноманітному матеріалі не вистачало коротких і загальних курсів педагогічної психології, теорії навчання та виховання (основ педагогіки) та дидактики [234]. Тому педагогічні новації широко обговорювали у педагогічній пресі, організовували особливе навчання вчителів – екскурсії до Чехословаччини для ознайомлення з передовим педагогічним досвідом тощо.

Четвертий етап – суперечностей – згорання демократичних перетворень і торжество ідеї національної самосвідомості закарпатців – припадає на 1938–1939 рр. і відзначається згоранням демократичних ініціатив, закриттям русофільських і проугорських друкованих органів, товариств; реорганізацією шкільної освіти; проголошенням державною мовою української (малоруської).

Розвиток освіти та шкільництва відбувався на фоні подій, що зумовили проголошення незалежної держави Карпатської України. 1938 рік став роком кардинальних суспільно-політичних змін для історичного Закарпаття.

Події, що розгорталися на міжнародній арені (йдеться про події, що передували початку Другої світової війни), ускладнили становище Чехословаччини, до складу якої належало Закарпаття. 29–30 вересня 1938 р. у Мюнхені за участю Німеччини, Італії, Франції та Великобританії проходила конференція, безсоромність якої перевершила всі неподобства після Першої світової війни. На цій конференції вирішували долю Чехословацької Республіки, хоча представників останньої на конференцію не допустили. Результати конференції їм оголосили як вирок, який не підлягає обговоренню.

Як зазначено в колективній монографії [44, с. 45], конференція завдала по Чехословаччині справді жорстокого удару: вона втратила п'яту частину свого територіального простору та майже четверту частину населення.

Попри те, що у Мюнхені питання про Підкарпатську Русь не розглядали, результати конференції дуже негативно вплинули на долю краю. 29 вересня 1938 р. було ухвалено «Доповнення до угоди, підписаної в Мюнхені між Німеччиною, Великобританією, Францією і Італією», в якому було констатовано: «як тільки буде врегульоване питання про польську і угорську меншини в Чехословаччині, Німеччина і Італія зі свого боку нададуть Чехословаччині гарантію» [44, с. 47] за умови, «якщо протягом найближчих трьох місяців проблема польської і угорської національних меншин в Чехословаччині не буде врегульована між зацікавленими урядами шляхом угоди, то ця проблема стане предметом подальшого обговорення наступної наради голів урядів чотирьох держав, які присутні тут» [44, с. 47]. Рішення Мюнхенської конференції означало першу серйозну перемогу угорської дипломатії в боротьбі за ревізію кордонів. Це безпосередньо стосувалося й долі Закарпаття.

Згідно з Віденським арбітражем (2 листопада 1938 р.) Підкарпатська Русь утратила міста Ужгород, Мукачево та Берегово із прилеглими до них районами. В ужгородському окрузі до Угорщини перейшло 22 населені пункти, в яких проживало 10719 українців і 18687 угорців, у мукачівському – 15 населених пунктів (12153 українці і 12253 угорці), у севлюшському – 18 сіл (3471 українці і 8752 угорці), у берегівському – 40 населених пунктів (6343 українці і 40962 угорці), в іршавському – єдиний населений пункт – село Шаланки, в якому проживало 648 українців і 1525 угорців [Там само, с. 52].

Не менш динамічно розгорталися події всередині краю. 11 жовтня 1938 р. було сформовано перший автономний уряд Підкарпатської Русі, який очолив Андрій Бродій – лідер русофільського напрямку в краї. Міністерську посаду обійняв Степан Фенцик. Пізніше виявилось, що і Бродій, і Фенцик вели подвійне життя [260, с. 141–142].

Після арешту Бродія та втечі Фенцика уряд Підкарпатської Русі очолив А. Волошин. Уряду А. Волошина доводилося діяти в екстремальних умовах, оскільки він повинен був як найшвидше провести евакуацію (державне майно, банки, господарські, культурні й освітні установи).

Варто також зауважити, що діяльність уряду значно ускладнювала наявність «на території краю угорської іреденти, антиукраїнська діяльність якої досягла своєї кульмінації в 1938–1939 роках. Закарпаття наповнили угорські агенти, які збирали підписи за приєднання краю до Угорщини, складали списки неблагонадійних, організовували саботажі, закликали до скинення законного уряду краю» [44, с. 65].

Автономний уряд Карпатської України, який після рішень Віденського арбітражу перемістився до Хусту, складався із чотирьох міністерств: внутрішніх справ, шкільництва, справедливості (юстиції) та комунікацій. Міністерство шкільництва очолив Августин Штефан.

Руйнівний вплив внутрішніх і зовнішніх факторів зрештою інтенсифікував встановлення в краї авторитарного режиму, до виявів якого належали: заборона політичних партій, безальтернативні вибори до Сойму, закриття русофільських і проугорських друкованих органів, товариств тощо. Водночас виправданням окремих кроків уряду Августина Волошина слугувала складна міжнародна і внутрішньополітична ситуація, що зумовлювала необхідність створення оптимальних умов для проведення соціально-економічних, політичних і культурних перетворень у Карпатській Україні [44, с. 89].

Незважаючи на складні умови, «за період з жовтня 1938 року до березня 1939 року культурне життя в Карпатській Україні не припинилося» [44, с. 103].

Це передусім стосується освіти. 1938 р. у краї діяло 463 українські та 365 чеських початкових шкіл, 117 угорських, 24 німецькі та 4 румунські школи, 21 українська та 23 чеські горожанські школи, 5 українських і 3 чеські гімназії. Усього 1938 р. в Закарпатті працювали 803 школи.

Для порівняння: в українських школах нараховували 2 тисячі 622 осіб педагогічних кадрів, а в чеських – 928; в українських школах навчалося 99 тисяч 731 дитина, а в чеських – 21 тисяча 325 дітей.

Становище різко погіршилося після Віденського арбітражу. Перед урядом Августина Волошина постала проблема реорганізації шкільної освіти. В

листопаді Міністерство шкільництва та народної освіти було реорганізовано в Міністерство культу, шкіл і народної освіти.

Уряд Августина Волошина докладав максимум зусиль, аби повністю перевести навчальний процес на українську мову. Вже 25 листопада 1938 р. Августин Волошин видав розпорядження [299], згідно з яким «державною мовою в країні Підкарпатської Русі є мова українська (малоруська)». Особам чеської, словацької й російської (руської, великоруської) народностей було дозволено «вносити подання і в своїй материнській мові».

Після евакуації із зайнятого угорцями Ужгорода, до Великого Березного перемістилась Ужгородська торгівельна школа. 12 грудня 1938 р. її перейменували на Експортну Академію. Ще раніше, 6 грудня, відновили свою роботу гімназія в Перечині, горожанські школи в Невицькому та Порошкові. Прикметно, що Августин Волошин особливо опікувався розвитком шкільництва у віддалених гірських місцевостях Закарпаття.

Твердинею українських ідей залишалася Хустська гімназія. Наприкінці 30-х років у ній навчалося 600–650 учнів-українців і близько 200 в чеських паралельних класах. В останніх, крім чехів і словаків, здобували освіту євреї. Августин Волошин і його уряд приділяли значну увагу розвитку шкільної освіти національних меншин краю.

З огляду на гостроту проблеми з підручниками уряд Карпатської України ініціював низку заходів із забезпечення закарпатських шкіл навчальною літературою. Державне видавництво постійно повідомляло про вихід друком нових підручників. До вересня 1938 р. побачили світ «Буквар» (1931), «Перша читанка» (1931), «Друга читанка» (1937), «Отчина» (1931), «Живе слово» (1931), «Світло» (1932), «Грамматика руського языка» (1922) І. Панькевича, «Підкарпатські Казки» (1937) за редакцією Василя Гренджі-Донського, «Вибір чехословацьких і підкарпаторуських переказів» (1937) та ін. [223].

Закарпатські педагоги використовували також старі підручники, автором переважної більшості яких був Августин Волошин [175; 176].

Отже, у ході аналізу історико-соціальних особливостей розвитку змісту освіти, зокрема й гуманітарної, виявлено, що в зазначений період на Закарпатті не було сформовано єдиної системи освіти, а також відповідних умов для навчання дітей, що спричиняло неузгодженість навчальних планів народних і середніх шкіл, а відтак – і навчальних програм з гуманітарних дисциплін. Як наслідок, зміст навчальних планів і програм з гуманітарних шкільних предметів зазнавав постійних видозмін і, поступово еволюціонуючи, набув проукраїнського характеру.

Особливості змісту шкільної гуманітарної освіти цього етапу полягають у зосередженні цінностей освіти навколо ідеї формування національно свідомої, патріотично налаштованої, громадянсько зрілої особистості.

В окреслений період шкільництво краю розвивалося на засадах таких пріоритетних ідей, як: демократична (реалізована в чеських школах і частково в школах із угорською мовою викладання); єдності слав'ян (втілена по обидва боки Карпат шляхом утвердження російської мови та літератури за допомогою підручників, укладених М. Микитою та В. Поповичем, П. Федором і М. Василенком, К. Штепанеком); національна (запроваджена на основі утвердження в окремих школах української мови та літератури); полікультурності в освіті (розбудова шкіл із чеською мовою навчання, функціонування шкіл з угорською, німецькою та єврейською мовами навчання) тощо.

1.2. Історіографія та джерельна база розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти

Розроблення історіографії проблеми дослідження передбачало вивчення методологічних напрацювань таких учених, як: О. Адаменко, Л. Березівська, Л. Бутенко, Л. Ваховський, В. Вихрущ, Т. Завгородня, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, М. Чепіль тощо.

У роботі О. Адаменко розкрито сучасні вимоги до наукових розвідок з історії педагогіки, зокрема зазначено, що «необхідною умовою обґрунтованого й об'єктивного оцінювання теоретичного і практичного значення результатів дослідження, <...> та з'ясування доцільності їх подальшого використання – є рефлексія над засобами науково-пізнавальної діяльності», адже застосовуваними засобами і методами пізнавальної діяльності визначається «якість дослідження <...>, яке охоплює аналіз її змісту, структури, головних чинників, рушійних сил та результатів» [10, с. 8].

Уточнення специфіки розвитку гуманітарної науки в другій половині ХХ ст., запропоноване О. Сухомлинською, важливе для кращого осмислення особливостей проведення дослідження першої половини ХХ століття, а – саме періоду 1919–1929 рр. Так, якщо для досліджень другої половини ХХ століття притаманні «інституалізація, політизація та соціологізація науки» [38, с. 6], то аналізований у дисертації період відзначається накопиченням досвіду теорії і практики розбудови школи за нових соціально-економічних умов (Закарпаття на правах автономії належало до складу демократичної Чехословаччини), а – відтак відсутністю чіткої системності, цілісності, повноти й об'єктивності його досліджень.

Систематизації уявлень про історіографію досліджень з історії і теорії педагогіки сприяв розгляд наукових студій Л. Березівської [22–24], В. Вихрущ [45], Т. Завгородньої [155], І. Стражнікової [310], О. Сухомлинської [315–316], М.Чепіль [339]. Посутнім було звернення до наукових праць Л. Бутенко [37], Л. Ваховського [41], присвячених регіональному виміру науково-педагогічних проблем.

Сутність гуманістичної освітньої парадигми крізь призму історіографії розглянуто в роботах С. Вдович [42], Б. Савчука [304], Л. Сливки [306], С. Стельмах [308], Ю. Чопика [341].

Аналіз досліджень істориків (М. Вегеша [43–44], Ю. Данильця [124], Д. Данилюка [125], М. Кашки [169], В. Кічери [174], Р. Марцелюк [225]), політологів (В. Марчук [226], Н. Марчук [227], І. Стряпка [312–313], М. Токаря

[320–321]) уможливив відтворення повної історичної картини, розгортання досліджуваних педагогічних явищ і процесів; уточнення впливу соціально-політичних, культурно-історичних чинників на розвиток змісту гуманітарної освіти в означений у дисертації період.

Загалом історію загальноосвітньої школи на Закарпатті досліджуваного періоду досить ґрунтовно вивчено: істориками, педагогами та політологами.

Як зауважує А. М. Ігнат, «... в різні часи і епохи представниками різних класів школа та її робота трактувалася по-всякому. Одні принижували її роль у розвитку суспільства інші надавали їй домінуючого значення. <...>. Наявність ...значної кількості досліджень про загальноосвітню школу на Закарпатті істориків різних напрямів та ідеологій лише підкреслює важливість досліджуваної проблеми» [164, с. 2].

Слід відзначити, що в аналізований період розвитку шкільництва поділу навчальних дисциплін на гуманітарні та природничо-математичні як окремі блоки не було (здебільшого йшлося про організацію такого навчання, яке б забезпечувало гармонійний розвиток особистості). Також не було передбачено виокремлення завдань гуманітарної освіти, їх осмислювали у зв'язку із загальними цілями виховання.

Тому на основі сучасних уявлень про гуманітарну освіту та в контексті пропонованого дослідження розглянемо праці, які відображали її зміст.

На нашу думку, для повного та комплексного вивчення проблеми розвитку змісту гуманітарної освіти її історіографію варто розмежувати за такими напрямками: а) нормативно-законодавчий; б) теоретико-концептуальний; в) психолого-педагогічний і методичний; г) різноаспектний.

Перший напрям представлено указами, нормативно-законодавчими актами щодо врегулювання питання освіти та шкільництва краю в Чехословацький період. Такого змісту матеріали розробляло Міністерство шкільництва та народної освіти (зараз вони містяться у державних архівах), а окремі з них публікували на сторінках «Урядового Вісника».

Важливими для дослідження вважаємо урядовий документ, прийнятий у Празі 20.XII.1919 «Літературна мова для Карпатської Русі» (число справи 62.756-19.902). Зокрема, в ньому йдеться про таке: «Творити штучно нову літературну слов'янську мову ...було би не лише дуже тяжко, але і з наукового становища нашої і слов'янської політики небажано» [154, с. 35–36]. Законодавче врегулювання мови ґрунтувалося на:

- конституційній грамоті з дня 29.II.1920 число 121 (Зб. зак. і розпорядж.); у § 131 конст. грамоти зазначено, що для дітей нечеської народності забезпечується можливість навчання «у їх власній мові» [97, с. 41];
- законі з дня 29.II.1920 число 122, мовному законі [97, с. 42];
- генеральному статуті (розпорядок празького правительства з дня 18 листопада 1919 року число 26.536-1919): «...у всіх школах мова народу буде мовою навчання, а так само буде урядовою мовою взагалі» [97, с. 42].

Урядовий вісник було створено для налагодження зв'язку між Міністерством освіти і шкільництва та педагогічною громадськістю, тож він містив розпорядження міністерства щодо життя та діяльності школи, педагогічних кадрів, соціального забезпечення вчителів, дітей із бідних сімей тощо.

Окремо слід згадати додаток (прилогу) до Урядового вісника педагогічний часопис «Учитель». Тут друкували доробки відомих і не дуже діячів освітньої ниви, публікували новини педагогічної практики, напрацьованої не лише у регіональних школах, а й у школах Англії, Франції, Німеччини й ін.

Історіографія пропонованого дослідження охоплює також архівні матеріали, зокрема численні розпорядження Міністерства Шкільництва і Народної освіти та Розпорядження шкільного реферату краєвого уряду Підкарпатської Русі [290–299].

Матеріали Державного архіву Закарпатської області (ДАЗО) уможливили осмислення різних аспектів процесу становлення та розвитку змісту

гуманітарної освіти Закарпаття у міжвоєнний період, відображених у таких проблемах, як:

а) розбудова та створення шкільних приміщень, обладнання класів, окремих кабінетів, шкільних майданчиків і майстерень; наповнюваність класів, національний склад учнів тощо [90–95];

б) створення навчально-методичного забезпечення для шкіл народних (початкових), горожанських, гімназій, семінарій, що виступало предметом розгляду на педагогічних форумах різного рівня (збори, наради, конференції) [88; 98; 99; 101; 112–117; 122; 123];

в) упорядкування навчальних планів, організація навчання та виховання учнів у освітніх закладах різних рівнів [100; 102; 103; 105; 106; 109; 110; 111] та з різними мовами викладання (чеською, угорською, німецькою) [104; 107; 108], а також розроблення розкладів занять і рекомендованих підручників у школах;

г) упорядкування статистичних даних про кількість учнів за національністю та релігійною належністю за різні роки навчання [89; 118; 121].

Теоретико-концептуальний напрям об'єднує праці, присвячені методологічним засадам розвитку нової школи (йдеться про розбудову школи й освіти в добу Чехословацької республіки). До цього напрямку зараховуємо дослідження теоретичних засад розбудови школи із різних методологічних та ідеологічних позицій.

Проаналізуємо стан розвитку філософської думки, яким, власне, й визначається суспільний, зокрема освітній розвиток. Систематизоване бачення філософської думки Підкарпатської Русі почерпнули із праці Ф. Потушняка, якого Р. Офіцинський у післяслові влучно називає «символом та яскравим проявом і карпатоукраїнського менталітету, і західноєвропейської елітарної думки» [277, с. 112].

У контексті розкриття мети виховання педагоги Підкарпатської Русі виявляють однаковість щодо представлення виховного ідеалу як образу, що втілює різні якості (чесноти), а насамперед – «любов до народу». У студії Федора Михайловича подано вичерпне трактування цього феномену як праці на його

благо. Тому виховання в праці й до праці, що приносить задоволення та користь суспільству стало основою розбудови школи Підкарпатської Русі. Любов до народу, на думку Ф. Потушняка, означає також «любов до правди, життя, величних цілей (до Бога), а звідси до ближнього і самого себе». І далі: «Із цією любов'ю тісно пов'язана і любов до вітчизни» [277, с. 109].

Зі згадуваної роботи Ф. Потушняка отримуємо загальні уявлення про стан розвитку філософської думки в досліджуваній період. Так, автор зазначає, що «філософія Підкарпаття у <...> відзначається тим, що <...> вона виростає як принагідне явище, яке походить з інтересу одиниць та, водночас, як прояв загальнолюдської культури, але не прив'язується до жодної традиції» [277, с. 109]. Під час аналізу філософських поглядів видатних синів закарпатської землі (П. Лодія, В. Довговича, А. Дудровича, І. Чурговича) учений згадує про С. Фенцика, який «займається <...> стислою філософією», зазначаючи, що «університетська молодь ... живо віддавалася студіям філософії, переважно у Празі, де панували тоді позитивізм і релігізм» [277, с. 109]. Себе – як представника наймолодшої генерації – Ф. Потушняк характеризує як філософа, що «схиляється часто до ідеалізму – філософії духу феноменологізму». Ф. Потушняк обстоює думку про самостійну підкарпатську філософію, що «як цілісність ... є проявом одиниць, які часто не знали один про другого, та все-таки має у собі окремішні знаки, що характеризують народ. Це – стремління до вищого <...> з перевагою розуму над серцем і стремління до широкого горизонту людської думки» [277, с. 109], а також характеризує продукування філософської думки як явище не групове, але таке, що «виростає із пня оксидентальної філософії, як прямий, без посторонніх впливів її прояв, та при цьому самостійний, незалежний від інших народних філософій» [277, с. 44].

До когорти яскравих представників філософського напряму в досліджуваній період належить В. Гаджега як один із засновників товариства «Просвіта», історик, канонік, доктор богослов'я, педагог, культурно-освітній діяч, редактор, перекладач. Він є автором ґрунтовного перекладу окремих уривків із найдавнішої угорської хроніки «Діяння угрів», що, за оцінками

сучасних науковців, мав особливе значення для розвитку історичної науки на Закарпатті. В. Гаджега опублікував два твори з філософії («Онтологія» (1903); «Філософія, природа і світогляд» (1909), у яких ідеться про: питання існування, його цілі та причини, людські стосунки; погляди християнської науки на атомізм, динамізм, гілеморфізм; органічні тіла, біологію, космогонію, еволюцію, дарвінізм.

А. Волошин у статті «Прелат-протоірей д-р Василь Гаджега» згадує, що вищеназвані книги «викликали прихильні рецензії в богословських і філософічних журналах, які признали обширність і ясність викладу» [66].

Ф. Потушняк відзначає, що обидві книги «писані з теологічного боку і з тою метою, щоби служили добрими підручниками у богословських семінаріях» [277, с. 41]. Перший підручник є конспектом онтології з оглядом на томістику. На думку Ф. Потушняка, він «вдався дуже добрим і влучним. Не тільки тому, що був схвально зустрінутий фаховою критикою, але і тому, що був єдиним у свій час» [277, с. 42]. Другу книгу Ф. Потушняк оцінює як «далеко більшу і складнішу» [Там само]. В ній на основі аналізу філософських ідей Фоми Аквінського «Гаджега розбирає все природне вчення про чоловіка, урівноважуючи його з основними твердженнями релігії, проявляючи при цьому глибоке знання і спритність думання» [277, с. 43]. Загалом доробок В. Гаджеги дає підстави стверджувати, що він був непересічною, прогресивно мислячою особистістю.

Аналіз стану розвитку філософської думки уможливорює розуміння духовності народу, складником і неодмінною частиною якої є релігійність, яка також відображена й у змісті гуманітарної освіти.

Найповніше така особливість представлена творами Є. Сабова – культурно-просвітницького діяча, греко-католицького священника, письменника, публіциста, автора низки підручників і посібників. Як противник проукраїнських дій емігрантів з України в школах і товариствах Підкарпатської Русі відстоював позиції русинського літературного «языка», заснованого на, так званому, «язычии», російській мові та закарпатських діалектах. Євменій Сабов – автор

підручників «Русская грамматика и читанка к изучению литературного языка угрорусских» (1890), «Церковно-славянская грамматика» (1894), «Хрестоматия церковно-славянских и угрорусских литературных памятников...» (1893), «Грамматика русского языка» (1924), «Очерки литературной деятельности и образования карпаторуссов» (1925). Хрестоматія Є. Сабова постає єдиним джерелом історичної русинської літератури того часу [302].

Граматику і правопис Є. Сабова було схвалено угорським урядом як підґрунтя для підручника «русского языка» всіх шкіл Підкарпатської Русі [303].

Ваговим у дослідницькому сенсі видається науковий доробок І.Кондратовича – журналіста, історика та церковного діяча. Укладена останнім «Исторія Подкарпатскої Руси для народа» (1924; 1925) стала підручником для шкіл Підкарпатської Русі [180].

Слід відзначити, що в Чехословацький період закарпатські дослідники В. Гаджега [66], І. Кондратович [180–181], Є. Сабов [302–303] вивчали питання народної освіти й школи. У їхніх працях містяться факти щодо розвитку школи на Закарпатті у XVIII–XIX ст., зокрема в означений у дисертації період.

До теоретико-концептуального напрямку історіографії пропонованого дослідження зараховуємо також праці ряду вчених (давніх і сучасних), які порушували дисертаційну проблематику в контексті розкриття особливостей формування національної свідомості закарпатців. Попри те, що заглиблення в сутність проблеми не належить до завдань нашої роботи, слід визнати, що її вивчення є своєрідним тлом формування змісту гуманітарної освіти. Як слушно зауважує П. Чучка, «становленню національної свідомості закарпатців та її утвердженню присвячено вже понад 50 спеціальних досліджень (праці О.Мишанича, М. Тиводара, І. Ваната, М. Вегеша, В. Худанича та інших), у яких терміни національна свідомість закарпатців, їх національна ідентичність, мовна свідомість, національна приналежність і т.п. винесено в заголовки тих публікацій» [342].

На основі архівних документів, друкованих джерел, періодичної преси, текстів художньої літератури, фольклорних записів і розповідей учасників

процесу вищезгаданий науковець об'єктивно розглядає процес національного самоусвідомлення карпатських українців.

П. Чучка називає окремі школи осередками української національної ідеї, як-от: новостворену власне українську гімназію в м. Берегові з її талановитими педагогами А. Алиськевичем, В. Пачовським, К. Заклинським, А. Дідиком, М.Бачинським та ін., Мукачівську торговельну академію, Ужгородську українську гімназію чину отців Василіян, Ужгородську учительську семінарію на чолі з отцем А. Волошином.

Впливовими чинниками розвитку національної ідеї П. Чучка визнає діяльність крайової Учительської громади, товариства «Просвіта», а також розгалужену багатопартійну систему. Вважаємо важливим для роботи висновок П. Чучки про вагомий внесок у зміцнення української національної свідомості серед колишніх руснаків і русинів на південних схилах Карпат молодих поетів, які започаткували нову літературу на живій народній основі. Серед останніх – В. Гренджа-Донський, Ю. Боршош-Кум'ятський, М. Божук, М. Бараболя, І.Ірлявський, Ф. Потушняк [342].

Аналіз доробку П. Чучки дав змогу виявити спільні тенденції в розвитку гуманітарної освіти та національної самосвідомості закарпатців.

У Радянський період також накопичено значний пласт наукових розвідок, присвячених проблематиці школи й освіти Закарпаття. Насамперед варто назвати наукові студії ужгородських учених В. Гомонная [74–75], І. Гранчака [240], О. Довганича [317], А. Ігната [164–165], О. Мишанича [231–232], І. Попа [275], а також науковців Київського університету А. Бондаря [32], М. Гриценка [81], М. Гриценка [82], які вивчали становлення шкільної освіти на Закарпатті в загально історичному плані й об'єктивно відзначали зростання кількості українських шкіл на Закарпатті в період Чехословаччини. Сучасні дослідники, аналізуючи історіографію освіти Закарпаття радянського періоду, підкреслюють її політичну заганжованість, пояснення тогочасних фактів з ідеологічної (партійної) точки зору.

Загальні питання розвитку освіти та школи на Закарпатті розкрито в численних працях уже часів незалежності. До останніх належать праці, у яких висвітлено освітньо-педагогічні, історико-культурні, соціально-політичні аспекти розвитку освіти та школи Закарпаття міжвоєнного періоду, а саме – у складі Чехословаччини (1919–1938 рр.) [156; 158] та під Угорщиною (1938–1939 рр.) [157; 158].

До цього напрямку належить дослідження колективу авторів під назвою «Нариси історії Закарпаття: (1918–1945)» [240]. Перше видання цієї праці відзначається розглядом історичних подій із позицій комуністичної ідеології, а всі успіхи та негаразди тогочасної школи оцінено дещо однобоко. У другому виданні, що вийшло друком у час незалежної України, дещо виправлено заідеологізованість першого видання, уточнено окремі висновки, поставлено інші акценти.

У роботах науковців ЗППО (В. Гомонная [74–75], В. Химинця [253], М. Талапканича [253], М. Басараба [253]) і ДВНЗ «УжНУ» [158] розкрито етапи становлення освіти й школи, подано багатий матеріал про педагогів, які утверджували європейські цінності, викладено невідомі факти з історії окремих шкіл і гімназій.

Переосмислення історико-педагогічної спадщини українського шкільництва, відтворене в працях М. Євтуха [150], В. Кеміня [170], енциклопедичному виданні колективу авторів за редакцією В. Кременя [146], дає змогу розглядати освіту та шкільництво Закарпаття міжвоєнного періоду з точки зору розвитку національної самобутності та європейської орієнтованості.

Психолого-педагогічний і методичний аспекти проблематики дослідження представлено передусім працями А. Волошина.

У роботах А. Волошина на основі аналізу провідних на той час педагогічних ідей і досвіду розбудови європейських шкіл на ідеях демократизму, гуманізму обґрунтовано засади формування школи в умовах демократичного громадянського суспільства. А. Волошин є автором понад 40 підручників, але в контексті пропонованого дослідження окреслюється важливість робіт

загальнометодологічного [52; 53; 59; 60; 61], психолого-педагогічного [50; 54; 62] та методичного характеру [51; 56–58].

У науковій студії «Педагогіка і дидактика» А. Волошин вивчає теоретичні засади навчання та виховання шляхом аналізу тогочасного світового досвіду в цій царині. Осмислюючи педагогічні ідеї А. Коменського, Ф. Гербарта, Дж.Локка, М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера, Г. Песталоцці, учений доводить, що педагогіка є науковою системою, що постійно розвивається та збагачується новими теоретичними розробками й утіленими у практику навчання й виховання новими педагогічними ідеями [60].

Працю «Загальна педагогіка» (1932) учений діяч присвятив питанням сутності й мети виховання, ідеалів виховання, етапів виховання та різних форм виховання [52]. У науковій розвідці «О соціальному вихованню» (1924) А. Волошин унаслідок аналізу досвіду відкриття шкіл у Європі робить висновок, що найкращим типом шкіл є трудові школи, створені за типом німецьких трудових шкіл Г. Кершенштейнера. А. Волошин схвалював ідеї німецького педагога, а громадянське виховання, наскрізною ниткою в якому проходить виховання в праці, вбачав найбільш прийнятним варіантом школи для Підкарпатської Русі [52].

Визначаючи особливо значною роль А. Волошина, О. Маркуша, Ю. Ревая у становленні українського шкільництва на Закарпатті в досліджуваний період, вважаємо доцільним підкреслити вагомий внесок українських педагогів-емігрантів (А. Алиськевича, В. Бірчака, І. Панькевича, В. Пачовського). Як стверджують сучасні дослідники Л. Маляр, В. Ходанич, І. Стряпко, завдяки їхнім об'єднаним зусиллям на ниві подвижницької діяльності період міжвоєнного двадцятиріччя, незважаючи на перешкоди та фактори, які гальмували поширення української національної ідеї в краї та негативно позначалися на навчально-виховному процесі (мовна дискусія між трьома основними орієнтаціями закарпатської інтелігенції – українофільською, русофільською, русинофільською та відчутні вияви чехізації), став вирішальним у формуванні

національної самосвідомості закарпатоукраїнців, у піднесенні їхнього культурного рівня, в утвердженні української мовної традиції в краї.

Методичний напрям охоплює праці дослідників, у яких розкрито особливості викладання дисциплін гуманітарного циклу, передусім вивчення мови. До таких зараховуємо граматики, написані й у русофільському (І. Гарайда [70], Г. Геровський [72], Є. Сабов [79; 302–303]), і в українському (В. Бірчак [28–31], А. Волошин [49–62], О. Маркуш [214–222]; І. Панькевич [257–259]; Ю. Ревай [285–286]) стилях.

Як зауважує П. Ходанич [338], провідними авторами підручників гуманітарного циклу для гімназійної освіти та горожанських шкіл були письменники-педагоги І. Панькевич, В. Бірчак, В. Пачовський.

І. Панькевич уклав перший підручник української мови для гімназій і горожанських шкіл Закарпаття за назвою «Грамматика русского языка для младших классов школ средних и горожанских» (1922). Написаний на основі українських діалектів Закарпаття підручник, за визначенням самого педагога, є не кращим варіантом, але таким, що «дозволив зберегти українську мову в школі». У наступних виданнях (1927, 1936) автор доопрацював підручник, наблизивши граматику до норм літературної української мови. Вбачаючи в мові потужний виховний засіб, він проаналізував зв'язки між діалектами Закарпаття й нормами української літературної мови. Науковий доробок і, зокрема, грамика І. Панькевича стали мовною основою підручників, художньої літератури, преси, громадського життя у міжвоєнний період [257–259].

В. Бірчак у 1922–1928 рр. видав друком чотири підручники з української літератури («Руська читанка») для 1, 2, 3, 4 класів гімназії, які поєднали в собі теорію літератури та хрестоматії [28–31]. Підручники вибудовано на основі принципу укладання галицьких читанок (за О. Барвінським). Ці книги відкрили закарпатським школярам доступ до творів української класики, дали змогу ознайомлюватись з європейською літературою [338, с. 12–13].

А. Ковач у своїй науковій розвідці, присвяченій аналізу педагогічної діяльності В. Пачовського, називає його посібник «Історія Підкарпатської Русі»

цінним джерелом для розуміння педагогічних засобів формування історичної свідомості учнів, застосовуваних під час гімназійних уроків історії. За оцінкою А. Ковача, «ця праця є прагматичним синтезом норм і стандартів історіописання доби Просвітництва та романтизму» [177].

Посутній для аналізу матеріал було отримано із педагогічної періодики, а саме – із видань «Учитель», «Подкарпатська Русь», «Наша школа», «Пчілка». Творчі надбання освітян Підкарпатської Русі та практичне впровадження педагогічних ідей у шкільництво Закарпаття уможливили розроблення концептуальних підходів до формування змісту шкільної гуманітарної освіти, визначення методів, форм і засобів її реалізації, які сприяли формуванню у шкільної молоді загальнолюдських і національних цінностей на засадах упроваджених у шкільну практику дидактичних принципів народності, природовідповідності, культуровідповідності, емоційності, зв'язку навчання із життям.

Теоретичні пошуки освітян (Ф. Агія, М. Божук, А. Волошина, І. Крайника, О. Маркуша, В. Машкаринця, О. Полянського, П. Яцка й ін.) відзначалися спрямованістю на розв'язання найважливішого завдання – національного виховання молоді. У доробку Ф. Агія осмислено проблеми поєднання національного виховання та практичних форм роботи в навчальних закладах; особливості вивчення граматики в початкових класах народних шкіл. Роль і місце краєзнавства у навчанні та вихованні учнів народних шкіл висвітлено у напрацюваннях І. Крайника й О. Маркуша. Теоретичні засади організації трудової школи, засадничу ідею якої відображає гасло: «навчання в праці, через працю і для праці» представлено в наукових студіях Ф. Агія, О. Маркуша, О. Полянського. Систематизація педагогічних поглядів тогочасних освітян уможливила виокремлення та розкриття найважливіших принципів організації змісту шкільної гуманітарної освіти досліджуваного періоду.

Різноаспектний напрям репрезентують наукові розвідки вчених, присвячені різноаспектному вивченню проблеми навчання та виховання молоді в школах Закарпаття в аналізованій період.

Зауважимо, що в сучасному баченні зміст освіти – це система наукових знань, умінь і навичок, що розвиваються та формуються у процесі засвоєння знань, способів діяльності (відомих, тобто засвоєння алгоритмів, зразків, прийомів діяльності, які забезпечують вироблення умінь і навичок), досвіду творчої діяльності тощо. Методологія гуманізму, що стала основою розбудови сучасної школи на засадах принципів гуманізації та гуманітаризації, суттєво розширює, доповнює уявлення про «зміст освіти» особистісно-орієнтованим складником, що відображений у «досвіді емоційно-ціннісного ставлення» [76] до світу, праці, до себе.

Зазначимо, що під час аналізу розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття міжвоєнного періоду прагнули відстежити динаміку його змістового (наповнення дисциплін гуманітарного циклу, тобто знання, уміння та навички, можливості для формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу) та процесуального (особливості реалізації змісту освіти в конкретний культурно-історичний період суспільного розвитку) аспектів.

Зміст гуманітарної освіти набуває реалізації передусім через дисципліни гуманітарного циклу, які можна згрупувати за блоками: мовно-літературний, суспільно-гуманітарний і художньо-естетичний.

Мовно-літературний блок охоплює два напрями, перший із яких представлено доробками науковців, діяльність яких припадає на досліджуваний період, другий – напрацюваннями сучасних учених, які висвітлюють педагогічні аспекти проблеми розвитку мови та літератури Закарпаття в окреслений період.

Перший напрям репрезентують роботи В. Бірчака [27], Є. Недзельського [247], Ф. Тішого [318].

Монографія Є. Л. Недзельського присвячена проблемі розвитку літератури, а відтак – частково й літературної мови (Недзельський, 1932). Робота містить огляд значної кількості джерел (понад 400 позицій). У своєму аналізі автор – відомий літературознавець, журналіст, редактор, поет і перекладач, який був політичним емігрантом з України до Чехословаччини і Підкарпаття, – згадує студії своїх попередників і опонентів (українофілів). Загалом Є. Недзельський із

позиції русофіла осмислює шлях розвитку русинської літератури від найдавніших часів до чехословацького періоду. З огляду на прихильність дослідника до русофільства вважаємо, його позицію дещо заганжованою. Утім окремі науковці (І. Стряпко) визнають аналогічною, проте з точки зору українофілів, працю В. Бірчака (Бірчак, 1937).

Книгу В. Бірчака «Літературні стремління Підкарпатської Русі» (1921) називають першою кваліфікованою оцінкою літературного процесу на Закарпатті від XVI ст. до 1919 р. Орієнтуючись на праці М. Драгоманова, І. Франка та В. Гнатюка, вчений-педагог довів, що література Закарпаття має взаємозв'язки з літературою українською. Запропонована періодизація літературного процесу не викликає заперечень і підтримувана сучасними науковцями (О. Мишанич). 1937 р. В. Бірчак видав друком доопрацьований посібник, доповнений аналізом літературного процесу від 1920 до 1936 р., у якому обґрунтовано, що література в краї стала переважно україномовною, що дало їй змогу оновитися і наблизитися до кращих зразків загальноукраїнської [27].

Другий напрям представляють дослідження Б. Лабінської [193] (осмислення тенденцій розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття); Л. Маляр [211] (вивчення творчості класиків української та зарубіжної літератур у школах Закарпаття другої половини XIX – першої половини XX ст.); В. Росула [300] (розгляд тенденцій розвитку школи та педагогічної думки Закарпаття XIX–XX ст.); П. Ходанича [338] (розкриття внеску в розбудову національної школи письменників-педагогів, політичних емігрантів В. Бірчака, В. Пачовського, І. Панькевича, М. Підгірянки, характеристика їхніх педагогічних поглядів); О. Фізеші [335] (розвиток початкової школи Закарпаття).

Суспільно-гуманітарний блок утворюють роботи сучасних учених: О. Бенца [21] (громадянське виховання учнівської молоді в досліджуваний період); О. Волошин [67] (зміст валеологічної освіти на західноукраїнських землях 1918–1939); Д. Данилюка [125] (історична наука на Закарпатті (кінець

XVIII – перша половина XX ст.); А. Ігната [164–165] (становлення та розвиток загальноосвітньої школи на Закарпатті в XIX – поч. XX століття); Л. Ілійчук [166] (природоохоронна діяльність молодших школярів у міжвоєнний період); А. Ковача [177] (історія, філософія, краєзнавство в школах Закарпаття у міжвоєнний період); Н. Кузьменко [188] (зміст шкільних підручників як фактор національного виховання); І. Курляк [190] (розвиток змісту класичної освіти); Н. Марфинець [224] (розвиток змісту шкільного літературного краєзнавства в школах Закарпаття впродовж майже столітнього періоду); В. Мужичка [238] (фізкультурно-спортивна діяльність в шкільництві Західної України у міжвоєнний період) і Г. Розлуцької [289] (зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1939 рр.); О. Фізеші [334] (розвиток українського національного букварства на різних історичних етапах освітнього процесу у народних школах Закарпаття другої половини XIX – кінця XX ст).

Художньо-естетичний блок охоплює праці М. Зимомрі [161] (чинники впливу на якість естетичного виховання з урахуванням ролі народних промислів і ремесел); Т. Мочан [236] (естетичне виховання учнівської молоді в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919–1939); І. Небесника [246] (розвиток художньої освіти в Закарпатті у XX столітті); О. Юрош [351] (становлення і розвиток музичного виховання у Закарпатті в добу його входження до Чехословаччини (1919–1939 рр.).

З огляду на залежність змісту освіти від багатьох чинників, відзначаємо в історіографії студії науковців, які тією чи іншою мірою розкривають сутність факторів, детермінантів змісту гуманітарної освіти. Серед вагомих чинників виокремлюємо вплив педагогічної преси на освітньо-культурні процеси у Підкарпатській Русі. Присвячено осмисленню останнього дослідження З. Ваколі [39], М. Кухти [191], С. Лаби [192], І. Мельник [228], О. Пискач [269]. Науковці встановили, що в періодичній пресі досліджуваного періоду було окреслено концептуальні підходи до формування основ рідної школи, визначено зміст,

засоби і методи освітньо-виховної роботи, сформульовано мету виховання, розроблено його принципи.

У дисертації зверталися також до наукових студій проблеми мовного протистояння, адже вибір літературної мови мав велике значення для змісту гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі.

У вищезгаданому контексті передусім назвемо наукову розвідку А. Волошина «О письменном языке подкарпатских русинов» (1921) [58]. Автор присвятив цю працю полеміці із брошурою державного шкільного інспектора І. Гусьная «Языковой вопросъ въ Подкарпатской Руси» (1921) [87]. Прикметно, що цими двома працями започатковано майже двадцятилітню «мовну боротьбу» на Закарпатті.

І. Гусьнай був прихильником упровадження на Закарпатті російської літературної мови, заперечував українську мову взагалі, вважаючи її австро-польською вигадкою. Цікаво, що вже в 1920–1921 рр. на Закарпатті давав про себе знати й третій, русинський, напрям. І. Гусьнай, добре обізнаний із ситуацією, серйозно говорив тільки про дві орієнтації: російську й українську, обстоюючи перевагу російської мови. Про місцевий напрям він писав: «... третій узкотериторіальний «русинській» провінціалізм нікогда плодоносным быть не может, он удусится уже при рождении, у нас он не удержится, ибо мы мимо культурной отсталости все-таки стоим выше албанцев» [81, с. 1]. А. Волошин оперативно відгукнувся на виступ І. Гусьная, створивши працю на захист української мови, що стала літературною мовою закарпатських українців. Наукова студія А. Волошина про літературну мову закарпатських українців залишається актуальною й нині, коли антиукраїнські сили ведуть наступ на українську мову, надаючи перевагу мові російській.

У наукових розвідках А. Волошина чітко представлено місце закарпатців та їхньої мови у східнослов'янському світі. У вступній частині до праці «О письменном языке подкарпатских русинов» читаємо: «На північно-східній Угорській Верховині та південній частині Росії живуть малоруси, які називають себе русинами, і кількість яких статистика визначає близько 25 мільйонів» [58,

с. 3]. Мову цих закарпатських малорусів Волошин характеризує такими словами: «Для вивчення нашої малоруської мови ще немає відповідної практичної граматики, бо дотеперішні російські граматики вимагали тільки правил російської літератури, а особливості народної мови майже не бралися до уваги. Однак малоруська мова дуже багатьма морфологічними і синтаксичними особливостями відрізняється від більшості діалектів російської мови» [58, с. 3].

Ще одним із переліку важливих чинників, які позначалися на розвитку змісту гуманітарної освіти, вважаємо діяльність освітньо-культурних крайових товариств. Найбільш повне уявлення про функціонування товариств, дотичних до розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття досліджуваного періоду отримуємо з робіт Г. Шикітки [345] (освітньо-просвітницька діяльність крайових педагогічних товариств); О. Яцини [353] (культурно-освітня діяльність товариства «Просвіта»). Про внесок окремих науковців, педагогів, сподвижників освітньої справи в означену вище справу розвитку змісту гуманітарної освіти йдеться в численних дослідженнях, серед яких увагу привертають праці М. Штеця [347] (діяльність І. Панькевича); М. Кляп [175–176] (діяльність А.Волошина) тощо.

Значення релігійного впливу на освітні процеси в краї розкрито у наукових студіях Р. Гусака [86] (про вплив греко-католицької церкви на освітні процеси у досліджуваній нами період); Ю. Данильця [124] (про вплив православної церкви); Г. Шикітки [345] (вплив релігійних діячів) тощо.

Аналіз напрацювань зарубіжних учених дав змогу реконструювати історико-культурні умови життя й освіти угорців Закарпаття в аналізованій період, що їх угорські дослідники потрактовували як тимчасову окупацію історичних земель Чехословаччиною [355; 356; 360; 362; 364; 365]. У низці наукових розвідок розглянуто проблеми вивчення рідної та державної мов закарпатськими угорцями у міжвоєнний період (руської, чеської) [361; 377; 381]; питання педагогічної теорії [373]; організації освіти угорців [271; 284; 288], а також проблеми організації навчання та виховання в школах із чеською мовою викладання [354; 357; 358; 363]; статистичні дані за різні навчальні роки про стан

шкільництва у краї [387; 388; 391] та навчально-методичні матеріали чеських [367; 374; 379; 380; 387; 390] і німецьких [189] шкіл Закарпаття міжвоєнного періоду.

Розроблення проблеми історіографії дослідження уможливило визначення компонентів змісту шкільної гуманітарної освіти, а саме – сутності гуманістичної освітньої парадигми; принципів формування змісту шкільної гуманітарної освіти; чинників, що впливали на формування змісту освіти в школах Закарпаття у конкретний історичний період розвитку; регіональні особливості його реалізації.

1.3. Теоретичний аналіз базових понять дослідження

Розгляд поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» передбачав системно-структурний аналіз змістового наповнення цього складного поняття [137]. Реалізація системно-структурного аналізу охоплює два напрями за умовною назвою двох вимірів – поперечний (або вертикальний) і поздовжній (або горизонтальний) зрізи.

Поперечний пов'язаний із:

1) визначенням сутнісних ознак суспільного устрою, що виступають історико-культурним тлом розгортання перетворень досліджуваних явищ (у нашому контексті – розвитку змісту гуманітарної освіти в конкретний історичний період);

2) проведенням аналізу загального стану розвитку шкільництва й освіти у конкретний історичний період розвитку суспільства (ідеться про стан розвитку і філософської думки, психологічної, педагогічної теорії й практики, шкільної справи, освітньої практики);

3) з'ясуванням внеску конкретних історичних персоналій, науковців і освітян, громадських діячів та вчительської інтелігенції в організацію та розбудову освіти в означений період тощо.

Поздовжній зріз, що уможливилює аналіз навчальних програм, підручників, методів і форм реалізації змісту гуманітарної освіти (більш детально буде розкрито у другому розділі дисертації.

Для виконання системно-структурного аналізу у поперечному вимірі видавалося логічно виправданим розкрити такі засадничі для дисертації поняття, як: гуманітарна освіта, гуманізація та гуманітаризація в контексті розвитку змісту освіти, зміст освіти, розвиток змісту гуманітарної освіти.

Шляхом аналізу фахової літератури виявлено кілька аспектів розгляду поняття «гуманітарна освіта», а саме як: 1) культурного феномену; 2) системи знань; 3) процесу і результату засвоєння системи знань; 4) соціального інституту.

Зі статусом культурного феномену поняття гуманітарної освіти постає репрезентантом рівня суспільного розвитку, системи базових гуманітарних цінностей, як-от: «цінність особистості», «цінність людського життя», «моральні і духовні цінності», формування уявлень, про які уможливлюють філософські узагальнення, психолого-педагогічна теорія і практика. Досліджуваний період розвитку змісту гуманітарної освіти прикметний докорінною зміною суспільного устрою – від Австро-угорської монархії до демократичної Чехословаччини, а відтак – до незалежності (Карпатська Україна), гортіївської Угорщини.

У сенсі системи знань поняття охоплює сукупність знань у сфері суспільних наук і пов'язаних із ними умінь і навичок (філологічних: мови та літератури, зокрема іноземні; соціальних: історія, громадянська освіта, філософія; гуманітарних: співи, малювання, ручні роботи).

Як процес поняття гуманітарної освіти відображає сукупність способів (методів, форм, засобів, технологій) реалізації змісту гуманітарної освіти, а як результат представлено спектром загальнолюдських, світоглядних, інтелектуальних, моральних, етичних якостей.

У вимірі соціального інституту поняття представляє систему освітніх закладів, створених для реалізації гуманітарних цілей.

Уявлення про динаміку змісту гуманітарної освіти розширює аналіз понять «гуманізація» та «гуманітаризація» освіти як таких, що спроектовані на сутнісні процеси в архітектоніці власне освіти: гуманізація виступає методологічною основою сучасної освіти, гуманітаризація – підходом, який сприяє «олюдненню» змісту освітніх галузей, усієї системи організації шкільного життя.

Важливість визначення сутності понять «гуманізація» та «гуманітаризація» в контексті розвитку змісту освіти вбачаємо в тому, що терміном «гуманітарна освіта» в досліджуваній період майже не послуговувалися. Попри це аналіз змісту тогочасної освіти дає підстави стверджувати, що становлення та розвиток останнього пов'язані саме із вищевказаними поняттями (архітектоніку змісту шкільної гуманітарної освіти розглядаємо крізь призму гуманітарних цінностей).

Передусім вважаємо за доцільне наголосити на наявності в сучасній науці значної кількості сучасних студій, присвячених окремим аспектам проблеми гуманітарної освіти [15; 40; 76; 77; 80; 83–85; 147–149; 254; 255; 263; 282; 305]. Дослідники по-різному оцінюють співвідношення понять «гуманізм» – «гуманітаризм»: від повного ототожнення до принципового розмежування.

С. Гончаренко обстоює позицію, що гуманізація та гуманітаризація – це два незалежні методологічні принципи, які знаходяться у взаємодії між собою, але мають власні цілі й завдання [76, с. 6].

В. Андрущенко зауважує, що «гуманітаризм, гуманітарне мислення, гуманітарна наука – усі ці поняття пов'язані з поняттям гуманізму як один із напрямів реалізації гуманітарного світогляду і гуманітарної діяльності, через засвоєння, розвиток, використання гуманітарного знання як засобу освіти, виховання людини...» [15, с. 9].

Як відзначає член-кореспондент НАН України В. Пазенок, термін «гуманізм» від часу італійського Відродження «почав вживатися у двох основних значеннях: як визначення літературно-художнього напрямку, що переслідує мету утвердження нового образу людини, високоморальної й освіченої особистості, і як філософсько-гуманітарне вчення, що в теоретично-

світоглядний та етичний спосіб об'єднує всі теорії і вчення, які ґрунтуються на розумінні людини як визначальної мети і вищої цінності. У цьому, другому, аспекті ствердження гуманізму почало здійснюватися гуманітарними науками, науками про людину» [255]. У контексті розкриття діалектичного зв'язку між поняттями «гуманізм» і «гуманітаризм», учений констатує, що «для засновників класичної філософії, яка була і залишається еталоном культури мислення, нерозривність освіти та гуманізму була незаперечною насамперед щодо змісту і спрямованості світської освіти» [255]. Таке бачення гуманізму мало принциповий характер саме для визначення специфіки гуманітарних наук, мета яких полягає у формуванні моральної особистості, сприянні «олюдненню» суспільного життя. До гуманітарних наук «належать насамперед ті, які безпосередньо з'ясовують особливості людини та її життя – це філософська антропологія у широкому її розумінні. Гуманітарним наукам і навчальним дисциплінам властиве суб'єктивування предмета свого дослідження, вони побудовані на базі культуроцентристських програм, в яких домінуючою є антропоцентристська парадигма» [255].

Науковці (П. Скляр) звертають увагу на те, що тлумачення поняття «гуманітаризація» передбачає його осмислення у проекції наук, що стосуються вивчення культури та історії народів і відрізняються від наук про природу [305].

Саме тлумачення сутності гуманітарного знання як звернення до внутрішнього світу людини, її розуму, почуттів, ціннісної сфери уможливило розкриття змістового наповнення гуманітарної освіти як процесу гуманоцентричного та культуроцентричного навчання і виховання [83–84].

Загалом, попри спорідненість за походженням, поняття «гуманізм» і «гуманітаризм» є дещо відмінними за функціями, призначенням. Гуманітаризація постає основним засобом гуманізації освіти, а реалізація гуманізації особистості, відповідно, неможлива без гуманітаризації освіти.

Аналіз джерел дає підстави констатувати, що гуманізація – основоположна засада розвитку освіти, що в одних контекстах виступає принципом освіти, у інших – методологічним напрямом розбудови освітньої галузі. «Гуманістичне»,

як основоположне, мислиться в єдності із поняттями «цінності», «світогляд», «засади», «напрямок» (як сукупність поглядів, принципів: природовідповідності, врахування вікових та індивідуальних відмінностей, врахування запитів та інтересів дитини тощо). Як методологічний напрям (утілений у «парадигмальному підході») «гуманістичне» безпосередньо пов'язане і з природничо-науковою, і зі суспільнознавчою та гуманітарною освітніми галузями. «Гуманітарне», як споріднене, але похідне щодо гуманістичного, підлягає розкриттю на основі понять «знання», «навчання», «освіта», «зміст», «процес» (зокрема «діяльність», «допомога», «супровід») тощо.

Для підкреслення специфіки гуманітарного знання дослідники протиставляють його природничо-науковому, технократичному. Цінності, що набувають розвитку у процесі засвоєння гуманітарних знань, формують таке ставлення до оточення, яке докорінно відрізняється від «технократичного та сайєнтистського» [83]. Сучасний етап розвитку суспільства – це «... епоха гуманітарної освіти і соціально-гуманітарних знань, на відміну від ХХ ст., яке було століттям фізики і технократії» [263]. Власне гуманітаризація освіти як відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій розвитку якраз і дає змогу протистояти особливостям «сучасного техногенного розвитку людства» [147], «адаптуватися до сучасного глобалізованого світу» [40].

Під час визначення мети гуманітарної освіти дослідники звертають увагу на аспекти гуманітарного знання, що спроектовані на:

- духовну культуру, в якій особистість «відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх внутрішніх переживань, роздумів і мрій, пізнає суспільство на різних етапах його історії» [40];

- орієнтування у «просторі культури», засвоєння ціннісного підходу до світу», «...формування моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості» як носія культури [83];

- цінності культури, що складають ядро світогляду особистості, є неодмінним складником переконань і сприяють вирішенню завдань: 1)

виживання людства загалом; 2) задоволення потреб в освіті окремої людини для найповнішої реалізації її здібностей і власної життєвої мети [83];

– розуміння людиною свого місця в суспільстві, свого життєвого призначення [263, с. 185];

– формування культури мислення, творчих здібностей, формування в особистості моральної, правової свідомості, культури, почуття відповідальності за результати своєї діяльності [263, с. 186].

Узагальнення вищенаведених положень сприяє усвідомленню мети гуманітарної освіти як «формування світогляду підростаючого покоління, що відіграє велику роль в загальному розвитку особистості, в її розумовому, етичному, моральному та світоглядному вихованні» [76].

Реалізація визначеної мети (призначення) гуманітарної освіти передбачає розроблення проблеми її змісту.

Зауважимо, що варто розмежовувати поняття «зміст гуманітарної освіти» й «гуманітаризація змісту освіти», оскільки зміст освіти – «це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання» [76, с. 137]; «система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості» [46]; «обумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей учнів, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій та культури» [167, с. 74]; «сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, що досягається в результаті навчально-виховної роботи» [139, с. 81]; він (тобто *зміст освіти* – курсив наш, І. Д.) зорієнтований здебільшого на знання як відображення духовного багатства людства, накопиченого протягом історичного

розвитку [85], а зміст гуманітарної освіти – це система знань у галузі соціально-гуманітарних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства) й пов'язаних із ними практичних умінь і навичок [85, с. 77].

Гуманітаризація ж змісту освіти зорієнтована на «олюднення» змісту освітніх галузей, усієї системи організації шкільного життя. Це положення чітко прописано у Концепції гуманітаризації шкільної освіти, розробленій АПН України (С. Гончаренко, Ю. Мальований, 1994), де зазначено, що: «Відродження духовності у шкільній освіті є тією першоосновою, на якій можлива її наступна розбудова. Шлях до цього лежить через гуманітаризацію. Остання передбачає спрямування освітнього процесу на формування передусім духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, олюднення знання, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини. Сьогодні знання, не осяяні моральністю, духовністю, що не пройшли крізь призму гуманістичних цінностей, можуть принести непоправну шкоду людству» [77, с. 30].

На сьогодні найважливішими ознаками гуманітаризації змісту освіти визнано: фундаментальність – забезпечення ґрунтовних і міцних знань; розвиток особистісних якостей учня – здібностей, інтересів, мислення, мовлення, естетичного смаку, збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом; діалогічність – взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу, що вимагає свідомої й активної пізнавальної діяльності; інтегративність – формування цілісного уявлення про навколишній світ; екзистенціальність – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів [185].

Гуманітаризація змісту шкільної освіти пов'язана з формуванням у дітей уявлень про здоровий спосіб життя, свої фізичні можливості, виробленням здатності до саморегуляції поведінки, опануванням засобів відтворення працездатності й ін. Українську мову, наприклад, рекомендовано вивчати так, аби діти вільно послуговувалися нею, відчували через мову свою ментальність, власні витоки; засвоєння іноземних мов – це передусім опанування вмій і

навичок спілкування. Дедалі більше прихильників має позиція, що «сучасна школа має бути багатомовною» [254].

Гуманітаризацію освіти варто потрактувати не тільки як розширення та збільшення кількості гуманітарних наук, а й як систематичне формування людського ставлення до довколишніх, навколишнього світу та самого себе. Через це у вихованні гуманістичного духу відіграють величезну роль мова, історія, природничі науки та фізика, психологія, фольклор, мистецтво, фізкультура [305].

Для розкриття сутності поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» звертаємось також до понять «зміст освіти» та «зміст навчання». Попри те, що науковці розмежовують ці поняття, називаючи першим рівень особистісного розвитку, предметної та соціальної компетентності, які вона повинна виявляти у процесі здобуття освіти; а другим – науково обґрунтований, логічно структурований, відображений у навчальних планах, програмах, підручниках і посібниках навчальний матеріал, який визначає зміст діяльності вчителя й учнів, розгляд сутності поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» можливий тільки в ракурсі їхньої цілісної єдності.

У такому контексті теорії організації змісту освіти виступають «вектором», який задає напрям освітнього розвитку. На початку ХХ століття з'явилися нові напрями виховання та навчання, що відзначалися спрямованістю на піднесення школи на вищий рівень і чітко визначали завдання школи. Дитяча психологія, експериментальна та соціальна педагогіка звертали увагу на роль фізичного, художньо-естетичного, трудового, інтелектуального виховання у розвитку особистості дитини; підкреслювали необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі організації навчання і виховання молоді. З огляду на це вчителям «надавали волю» в деталях, у виборі методів навчання, а найважливіше завдання гуманітарної освіти вбачали в забезпеченні процесу становлення національної свідомості карпаторосів.

Оскільки в досліджуваній період йшлося про навчання молоді різних національностей, до завдань гуманітарної освіти також належало завдання полікультурного виховання. Спектр основних завдань полікультурного

виховання школярів утворювали: формування позитивного сприйняття різноманіття культур та їхніх взаємозв'язків; усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних розбіжностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур із урахуванням толерантності і взаєморозуміння [244].

Для розуміння динаміки (змін) змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття аналізованого періоду, окрім формування понятійного апарату, вдавалися до визначення сутнісних зв'язків між поняттями останнього, що уможливорює, власне, вивчення змісту тогочасної шкільної гуманітарної освіти.

У такому сенсі постає важливим розуміння зв'язку між змістом освіти та метою виховання. Зазвичай у педагогіці більш тісно розглядають зв'язок між метою виховання (термін «виховання» вживають, відтак, у широкому соціальному значенні – виховання як утілення суспільного ідеалу) та вихованням як цілеспрямованою діяльністю освітньо-виховних інститутів, створених для реалізації мети виховання (виховання в широкому педагогічному значенні). Утім, осмислення чинників, які впливають на формування мети виховання, а також змісту освіти, уможливорює простеження такого зв'язку: зміст освіти залежить від суспільних запитів, потреб і, власне, визначається ними. Суспільні потреби та вимоги відображає мета виховання, оскільки зміст освіти передбачає можливості для її реалізації. Саме в такому контексті розглядаємо пошуки виховного ідеалу Підкарпатської Русі, який, на думку, тогочасних педагогів мав увібрати якості морального та працелюбного (С. Кириченко [173]) громадянина, свідомого своїх обов'язків [244].

Із приводу складності такого завдання Шимек Йосиф – міністерський секретар і шкільний референт – відзначав: «...маєме тут школы руськѣ, чехословацкѣ, німецкѣ, румунскѣ, и єврейскѣ. Церковнѣ школы, котрѣ за малярського режима були боронителями руськости народа, днесь много утратили з свого значѣня» [346, с. 228].

Уже від самого початку розбудови нової школи перший референт Підкарпатської Русі Й. Пешек зазначав: «... с высшего огляду философично-педагогичного досвѣду опредѣляє цілі вихованя и образованости. В его очах був всесторонньо гармонійно образований чоловік, той котрый має потребнѣ всезагальнѣ відомостѣ (модерный свѣтовый погляд, фахове образованя, быстрый и правильно судячий розум, розвинену память, богату рѣч (словесный скарб), благороднѣ чувства, певну и активну волю» [266].

Реалізація таких цілей, на переконання Й. Пешека, можлива за умови модернізації всіх ланок шкільного життя: «Щобы до школы войшов дух наймодернѣших педагогичных требовань, абы школа приблизилася до живота, абы из механизма переходилося до вихованя цѣлого человѣка, человѣка з його чувствами и волею – человѣка Русина и горожанина республики <...>, абы вихованє творило певный, по правдѣ чоловічий характер и прямовало к античной тройцы, <...> – правды, красы, добра» [266].

Ю. Ревай розглядає цілі трудової школи крізь призму твердження, що «кожда держава, особливо каждый народ стремится ид тому, абы своих дѣтей так виховати, щоби они завсе були и остали вѣрными своѣй нации и абы через цѣлий живот тим гордились» [285, с. 3]. Для цього потрібно, «щоб дѣти були виховані в народном дусѣ, аби любов до свого народа уже в найнизших початках вбирали» [285, с. 4].

На основі опрацювання джерельної бази досліджуваного періоду розвитку змісту гуманітарної освіти визначили, що згідно з навчальними програмами найважливіше завдання народних шкіл Підкарпатської Русі полягало в гармонійному й усебічному вихованні дітей – моральному, релігійному, духовному, фізичному, трудовому, естетичному інтегрованим результатом якого мала бути «... чесна молодь, яка вміє жити у суспільстві, серед людей» [78, с. 3].

Загалом виховний ідеал відображає такі якості, як любов до свого народу, рідної землі; чесноти працелюбного та законслухняного громадянина, морального й толерантного, особливо в національному та конфесійному аспектах.

Відповідно до цього зміст освіти було вибудовано на підвалинах такої системи принципів:

– демократичності (У «Нормальних навчальних основах для народних (початкових) шкіл», було зазначено, що «виховання і навчання має базуватись на загальних моральних принципах, на ідеях демократії, якими була просякнута республіканська конституція чехословацької держави» [248, с. 2];

– громадянських цінностей (Школа як складник громадянського (суспільного) народного, державного та людського устрою мала виховувати культурні й моральні цінності, за якими йшов народ, держава й узагалі людство; у згоді з ними та із постійною увагою до реальних життєвих обставин, скеровувати учнів до приятельського співжиття, до демократичної дружності та до активної допомоги, до народної солідарності й людяності. Виховання народу поставало важливим засобом суспільного виховання, саме – горожанського, яке навчало учнів свідомо виконувати свої суспільні обов'язки);

– національності та народності (Принцип передбачав любов народу до своєї культури, мови, історії та традицій. Саме в школі закладали основи для подальшого розвитку національної самосвідомості. Починаючи від першого шкільного року й до п'ятого, школа працювала з матеріалом винятково народного характеру. Підґрунтя національного виховання було пов'язане з поняттями нація та народ. Учителі прагнули сформувати якості національного характеру шляхом виховання волі, поєднання навчання із працею на благо народу. Національне виховання набувало виявів і в знанні народної мови, історії рідного краю та народу);

– моральності (Принцип моральності й гуманізму пронизував увесь навчально-виховний процес, а за його сутність убачали в поцінуванні людини не за її вченість, а за моральні цінності, характер, добру вдачу. Відповідно до цього принципу вважали, що учень, який звик точно та сумлінно виконувати свої обов'язки, стає витривалим, працьовитим; що середовище проживання дитини та набуті навички зумовлюють формування її характеру, норм поведінки, тобто

учень, який звик до чистоти, буде тримати порядку не тільки себе і свої речі, а й шкільне приладдя. Найважливішими факторами морального виховання визнавали впорядковані думки, які нормують почуття, емоції, нахили та сприяють творенню добра. Крім наведених факторів, великого значення надавали особистості вихователя, його індивідуальним чеснотам, поведінці, устрою школи. Саме у період навчання в народній школі закладали основи для фізичного та духовного розвитку. Дитина переймалася любов'ю до Бога, краю, краси, добра, правди, честі, слави. Моральні ж чесноти дитина повинна здобути власними силами, шляхом отримання життєвого досвіду, незалежно від впливу та поглядів оточення, розуміння добра й зла, правди та неправди. Загалом моральне виховання дитини передбачало систематичне вироблення самоповаги, нахилів, сильної волі, оцінного ставлення до своїх дій);

– духовності – у контексті релігійності, духовного багатства людини, відображеного в здатності сприймати світ художньої, образотворчої культури, мистецтва, музики, театру (Народна школа плекала у школярів розуміння природньої краси, ознайомлювала їх із відповідними частинами різних родів мистецтва (художнього) та навчала розуміти їх. Релігійне виховання розпочинали в сім'ї, а потім продовжували у школі, на уроках «Закону Божого». Воно охоплювало систематичне ведення дитини до набуття людських чеснот дорогою християнської етики. Уже змалечку дітей привчали, що гуманізм, почуття людської гордині повинні слугувати доказом не тільки соціальної зрілості, а й живим прикладом релігійної етики, любові до Бога та ближнього. У народній школі вже від початку вивчення цього предмета зачували молитви, церковні пісні, священну історію Старого та Нового Заповіту);

– полікультурності і толерантності – терпимості до релігійних, національних, конфесійних відмінностей (Принцип полікультурності відзначався тісним зв'язком із гармонійним розвитком ідейно-моральних, естетично-емоційних засобів виховання дітей і вирізнявся особливою актуальністю за умов проживання на території Підкарпатської Русі різних

національностей та їхнього впливу на процес виховання моральності, духовності й естетичних цінностей народу. Відтак процес навчання та виховання в народних школах спрямовували на розвиток загальнолюдських, національних цінностей, на формування якостей свідомого громадянина, трудівника, проїнятого духом патріотизму, толерантності);

– виховуючого навчання (Навчальні основи передбачали зорієнтованість на відтворення діяльнісної (трудової) школи, яка доцільно розвивала тілесні й духовні здібності учнів, навчала їх власною працею накопичувати потрібні знання. Трудова школа не забезпечувала учнів готовим навчальним матеріалом, а спрямовувала їх на шляху самостійного його засвоєння, щоб він впливав на їхні почуття, зміцнював волю. Проте учні не нагромаджували відомості механічно. Учителі ознайомлювали їх із методами роботи, навчали доцільно та безпечно послуговуватися ними так, щоб вони могли й надалі в житті навчатися. Ідеєю праці було пронизано все шкільне виховання, діти пізнавали духовну й моральну ціну праці не лише для свого розвитку, а й для розвитку народу);

– поважливого ставлення до праці (працелюбства) (Розмірковуючи над тим, якою ж має бути нова школа, педагоги Підкарпатської Русі були одностайними в констатації того, що школу потрібно будувати за зразком трудової, тим паче, що «в Чехах всюду ... школа трудова вже жие». Найважливішими засадами «тої школи є: а) виховувати про життя; б) виховувати всесторонньо; с) с трудом до труду» [173, с. 13];

– розвивального навчання (Шкільне навчання на всіх своїх ступенях виявляло зорієнтованість на духовний і тілесний розвиток учнів, було індивідуалізованим, тобто пристосованим до окремих здібностей, інтересів і потреб школярів. Кожному учневі надавали можливість такого духовного й тілесного розвитку, до якого він мав здібності. Для цього використовували навчання в групах. Особливо зважали на те, щоб учні останнього року навчання перед випуском зі школи отримали «заокруглене образования». Певні незнання в

одній галузі науки не були неподоланною перешкодою на шляху розвитку в інших. На ступінь розвитку учня вказувало те, з якою чіткістю та рішучістю він думав, висловлював свої думки, ухвалював рішення та розв'язував задачі, які ставило перед ним життя. Всі складники шкільної роботи утворювали гармонійну цілісність, узгоджену зі ступенем дитячого розвитку. Загалом перелік навчальних предметів вирізнявся доцільністю співвідношення. Учень використовував знання та вміння, які вже здобув, під час вивчення всіх навчальних предметів, особливо мови навчання, числення, горожанської науки та виховання, ручної праці, малювання, письма й тілесного виховання);

– принцип індивідуального підходу (Передбачав урахування індивідуально-психологічних властивостей кожного учня, його характеру, темпераменту, вольових якостей, розумових здібностей. У своєму теоретичному оформленні практика індивідуального навчання стикалась із великими труднощами, що передусім були зумовлені матеріальним становищем шкіл. Для того, щоб учитель мав змогу розвинути духовне «Я» дитини та відповідно до цього навчати й виховувати її, треба було, щоб контакт між учнем і вчителем не було обмежено лише часом перебування в школі. Учитель повинен був уважно стежити й за життям дитини в родині. Це вимагало, щоб учитель опікувався порівняно невеликою кількістю дітей, приблизно одного віку й однакового інтелектуального розвитку. В умовах Підкарпатської Русі, коли у класах навчалось 25–30 учнів, реалізовувати індивідуальне навчання та виховання було нелегким завданням.

Внутрішню єдність усієї шкільної роботи забезпечувала спільність виховної мети навчання. Загалом вищеописані принципи відображають сутність гуманітарної освіти Підкарпатської Русі. Аналіз змістового наповнення виокремлених принципів дає підстави стверджувати, що тогочасна шкільна освіта була гуманістичною за суттю, діяльною (трудовою) – за характером.

Реалізація виховного ідеалу пов'язана з пошуком оптимальних шляхів його досягнення. Це передусім актуалізує для науковців завдання створення

«теорії організації змісту освіти», або інакше – «теорії навчання». Загалом теорії навчання розробляли як шляхи реалізації змісту освіти в конкретних історичних умовах розвитку суспільства. У досліджуваний період розвитку змісту гуманітарної освіти найбільш поширеними психологічними теоріями, на основі яких розробляли теорії навчання, були такі, як: асоціативна, біхевіористична та генетична.

На початку ХХ століття через розмежування предметів дослідження відбулося розщеплення педагогічної науки на кілька течій: на противагу психології, що вивчала явища психічного («душевного») життя індивіда, педагогіка напрацьовувала загальні правила навчання та виховання вже на основі психологічного знання, а дидактика добирала якнайдоцільніші методи реалізації виховних цілей і завдань. Визначені цілі навчання та виховання суспільство досягало за допомогою школи, тобто системи шкільного навчання та виховання. Характер школи завжди зумовлював характер суспільства, що підлягало поділу на кілька ідеологічних течій залежно від світогляду панівної верстви. Тому закономірними видаються відмінності поглядів на навчання та виховання, а також на поставлені цілі.

Відповідно до цілей тогочасних педагогічних наук виокремлювали три основні течії (про це говорили та знали науковці в досліджуваний період [234]): педагогічний індивідуалізм (Ф. Гансберг, Л. Гурліт, Е. Кей, М. Монтесорі, Г. Шаррельман, Р. Штайнер та ін.), педагогічний колективізм (Дж. Дьюї, Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер, П. Наторп та ін.) і педагогічний еkleктизм (А. Біне, Г. Гаудіг, В. Лай, Е. Мейман, Е. Торндайк, С. Холл та ін.).

Підґрунтям педагогічного індивідуалізму слугував розвиток індивідуальності учня. Педагогічний колективізм передбачав колективне виховання, а педагогічний еkleктизм – звернення до індивідуального, а також колективного чи соціального виховання [234].

Суттєвими та спільним для проблем індивідуального й колективного виховання були такі ідеї: обґрунтування принципів вільного виховання та свободи особистості; побудова навчального процесу на дитиноцентричних і

гуманістичних засадах; обґрунтування ідеї виховуючого навчання; зародження ідеї колективізму із подальшим обґрунтуванням доцільності соціального виховання особистості в умовах дитячого колективу; намагання гармонізувати особистісні й суспільні взаємини та зв'язки шляхом наближення, поєднання інтересів особистості й колективу.

Відмінності виховних концепцій учених полягали в тому, що, обґрунтовуючи свої ідеї стосовно виховання особистості й колективу, вони обстоювали різні засадничі позиції: М. Монтесорі й Р. Штайнер наслідували й розвивали найкращі надбання теорії вільного виховання особистості; Дж. Дьюї та Г. Кершенштейнер були прихильниками ідеї трудової школи, засновниками соціоорієнтованих моделей виховання особистості [171].

Усі вищезгадані теорії були досить добре відомі теоретикам і практикам Підкарпатської Русі. Яскравим доказом останнього твердження слугують численні наукові доробки А. Волошина, у яких, аналізуючи знані на той час теорії організації змісту освіти, дослідник розмірковує, за яким зразком належить будувати освітню справу, шкільництво його сучасникам. Вивчення педагогічної спадщини А. Волошина дає змогу сформулювати уявлення не тільки про широке коло інтересів автора у сфері педагогіки і психології, а й простежити пристрасне ставлення вченого до теорії дидактичного утилітаризму Г. Кершенштейнера: Ідею трудової школи глибоко вкорінено у практику розбудови шкіл Підкарпатської Русі. Окрім того, А. Волошину імпонувала теорія виховуючого навчання. Схвалював науковець окремі положення педагогіки Дж. Локка та французьких соціалістів-утопістів.

Узагальнення науково-методичних розробок у царині тогочасної педагогічної діяльності дає підстави зауважити, що зміст шкільної гуманітарної освіти Підкарпатської Русі розробляли на ґрунті ідеї поєднання індивідуального й соціального, особистісного та колективного, а також на засадах виховуючого та розвивального навчання.

З огляду на близькість сутності понять «зміст освіти», «теорії організації змісту освіти» і поняття «засвоєння змісту освіти», виокремимо його

найважливіші елементи. Так, засвоєння змісту освіти охоплює організацію цілеспрямованої діяльності, що передбачає опанування знань, умінь і навичок, які складають зміст освіти. Йдеться про організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння змісту освіти.

З історії педагогіки відомо про наявність трьох найважливіших підходів до організації процесу навчання – класичного (або традиційного), педоцентричного та змішаного типу (постає внаслідок поєднання елементів обох підходів).

Варто зазначити, що в аналізованій період відзначався домінуванням в організації навчально-пізнавальної діяльності третього підходу, а саме – використання симбіозу елементів обох підходів (традиційного та педоцентричного). З огляду на рекомендації філософії сучасної освіти стосовно необхідності реалізації у педагогічній практиці саме такого підходу (поєднання елементів двох попередніх) [17] практика організації навчання у школах Закарпаття міжвоєнного періоду видається прогресивною як на той час.

Вищевикладене актуалізує питання визначення дисциплін, які уможливають реалізацію змісту гуманітарної освіти. Попри неоднотайність науковців щодо цього питання, вони відрізняють гуманітарні науки від соціальних і природничих наук і зараховують до них такі предмети, як мова, література, музика, філософія, виконавські види мистецтва, релігія й образотворче мистецтво. Суміжні дисципліни, як-от: археологія, краєзнавство, культурологія й історія, іноді визначають гуманітарними науками, хоча здебільшого визначають як соціальні науки [83]. Г. Васянович констатує, що особливо навантаженими в цій галузі постають предмети філософії, історії, української мови, історії культури й культурології, політології та соціології, психології і педагогіки, етики й естетики, правознавства [40]. Узагальнення філософських поглядів на сутність гуманітарного пізнання дало підстави П. Грицаєнку до спектра гуманітарних наук зараховувати: психологію, історію, літературознавство, лінгвістику [80]. Л. В. Перевалова гуманітарними науками називає українську й іноземні мови, літературу, історію, ... філософію, соціологію, політологію, правознавство [263, с. 186].

Аналіз різних підходів до розподілу предметів шкільної програми, що належать до гуманітарних наук, увиразнює те, що одні дослідники оперують щодо них ознакою «природничо-наукові» тощо, інші вдаються до розмежування їх на природничо-наукові та суспільно-гуманітарні, ще інші виокремлюють суто гуманітарні дисципліни. Оскільки для роботи має принципове значення з'ясування належності предметів шкільної програми до переліку гуманітарних, вважаємо доцільним розрізнити гуманітарні та суспільні науки, послуговуючись співвідношенням понять «людина-знання». Так, якщо «знання» забезпечує опанування засобів мислення, мовлення, самовираження, його слід зарахувати до гуманітарного, коли ж уможливорює розуміння світу шляхом проникнення в сутність філософських, історичних, суспільних, політичних фактів, явищ, його варто визнати до суспільного.

Загалом на основі аналізу різних підходів шкільні предмети розподіляємо так: до гуманітарних відносимо мови, літератури, мистецтво, ручну працю, музику, хореографію, фізкультуру, психологію, валеологію; до суспільних – філософію, історію, соціологію, політологію, археологію, краєзнавство.

Відповідно до такого розподілу розкриватимемо предмет пропонованого дослідження, здебільшого, на матеріалі змісту мовної освіти та літератури, тим паче, що, як було згадано раніше, зміст музичної, художньо-естетичної, валеологічної й історичної освіти були предметом окремих наукових розвідок.

Зазначимо, що, незважаючи на нерозробленість у досліджуваній період поділу на гуманітарні, суспільні та природничо-математичні дисципліни (у звичному для нас форматі), навчальні дисципліни поєднували навколо стрижневої ідеї – розвиток особистості учня. Особистість, за уявленнями духовних провідників народу, має відзначатися моральними, вольовими, інтелектуальними якостями та громадянськими, патріотичними, працелюбними, толерантними, загальнокультурними (й у поведінці, й щодо знання інших культур, мов) рисами характеру. Поступово увиразнювались і набирали чітких обрисів вимоги до особистості як національно свідомої, готової самовіддано

працювати на розбудову власної країни, здатної до самопожертви в ім'я свободи, незалежності.

Розумінню сутності процесу формування названих якостей і рис характеру особистостей сприятиме запропонована в роботі модель «Піраміди гуманітарних цінностей» (див. рис.1.1).



Рис. 1.1. Піраміда гуманітарних цінностей

Основою піраміди виступає катехізація як процес виховання віри в дітей, молоді, який вибудований здебільшого на християнському віровченні та здійснюваний органічно й систематично для введення в усю повноту християнського життя. Тобто йдеться про релігійні постулати, які засвоювали на уроках Закону Божого в усіх без винятку школах, незалежно від віросповідання (католики, греко-католики, православні, реформати, кальвіністи, протестанти, євреї). Катехізація передбачала вивчення найважливіших догматів того чи того віросповідання, усвідомлення релігійних канонів і традицій, засвоєння основ морального життя (любов до ближнього, повага до батьків і дорослих, не вбивати, не красти, не заздрити, не говорити неправди та не лихословити тощо). Обов'язковим було відвідування церкви, присутність учнів на Божественних літургіях, месях, не лише формальна, а й особиста причетність, тобто якомога частіше приступання до святого Причастя, що слугувало позбавленням дитячої свідомості від гріхів (моральне очищення через таїнство святої сповіді).

Тримання свідомості у моральній чистоті було нормальним і природним явищем для переважної більшості громадян. Уроки релігії слугували основою морального життя в суспільстві та водночас фундаментом формування духовності особистості. Увиразнені в постаті Ісуса Христа, в життях апостолів і святих, затворників і ченців, духовні цінності несли в собі енергію причетності до містичного, аскетичного, незримо високого й одвічного прагнення людини досягти вершин досконалості через гармонію стосунків із Богом і власною совістю.

Гуманітарні цінності, зосереджені на другій сходинці піраміди й утілені в навчанні читанню, письму, мовленню та лічбі, були зорієнтовані на розширення можливостей дитини щодо пізнання себе та Бога. Навчальні предмети, співвіднесені з другою сходинкою піраміди, сприяли: розвитку інтелектуальних і вольових здібностей дітей – якостей розуму (вміння аналізувати, пояснювати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, використовувати знання на практиці, за інших умов), стимулюванню творчості, винахідливості, допитливості тощо; вихованню вольових рис (наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, обов'язковість, цілеспрямованість) і моральних (чесність, правдивість, приязність, толерантність, товарицькість, справедливість тощо) якостей.

Особливості вивчення рідної та інших мов (угорської, чеської, німецької, французької, латинської) полягали у використанні мови як засобу спілкування, по-перше; як засобу сприйняття та розуміння іншої культури, по-друге; як предмета окремого вивчення та дослідження (частини мови, морфологія, синтаксис, правила словотворення, побудови речень і т.д.), по-третє.

Вищевикладене розкриває кардинально інший підхід до вивчення мов, аніж той, який панував у школах Закарпаття до того часу. Чи не тому звучання іншої мови в школах Закарпаття досліджуваного періоду сприймали природно, а інша мова органічно впліталася в канву стосунків між людьми, що незалежно від національності почувалися громадянами однієї країни, працювали на її

розбудову. Саме такі особливості складають неповторну ауру полікультурного простору, в якому зростало молоде покоління українців.

Гуманітарні цінності, представлені на третій сходинці піраміди й утілені у природописі, географії, історії, фізиці, математиці, хімії, дескриптивній геометрії, малюванні та краснопісі, ручних роботах для дівчат і хлопців, співах і гімнастиці, мислилися прекцією цінностей світосприйняття: світ як вияв (єдиного) Божого задуму у своїй багатогранності, різноманітності природних і суспільних явищ; людина як утілення образу та подоби Творця – насамперед, носій моральних чеснот, людської та громадянської гідності; людина та світ – це самоідентифікація й самоусвідомлення у світі: Хто я? Що я вмю та можу робити? Що я мушу робити? Ким я є для світу? До чого я прагну?

Загалом гуманітарні цінності третьої сходинки об'єднано освітньою метою, що полягала у формуванні зрілої та гідної людини, здатної свідомо ставити й досягати цілей – у діяльності, праці, житті, творчості, саморозвитку.

Узагальнення результатів проведеного аналізу понять дало змогу сформулювати визначення «розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти» як процесу кількісних і якісних змін в освітній сфері тогочасного суспільства, що відбувалися під дією соціальних, політичних, культурних чинників упродовж досліджуваного історичного періоду в шкільництві Закарпаття, які в сукупності забезпечили зростання національної свідомості русинів-українців.

1.4. Чинники формування змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття чехословацького періоду

На формування змісту освіти загалом і гуманітарної зокрема впливає сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників. У досліджуваний період такі чинники були зумовлені конкретно-історичними, соціально-культурними обставинами розвитку тогочасного суспільства й особистим внеском багатьох визначних персоналій. Серед основних чинників виокремлюємо: 1) «мовне питання»; 2) політичний рух; 3) діяльність педагогічних та освітніх товариств;

4) вплив церкви, релігійних конфесій; 5) вплив і внесок передових освітян краю та представників еміграції. Розглянемо сутність впливу названих чинників на розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти.

Фундаментом розвитку гуманітарного знання є мова як носій національних цінностей, зокрема й таких, як історико-культурний спадок, етноментальні та релігійні артефакти. Питання мови визначає зміст освіти загалом і гуманітарної, зокрема.

У період Чехословацької республіки склалися сприятливі умови для розбудови всіх ланок суспільного життя Закарпаття. У такому контексті варто зазначити, що особливості змісту шкільної гуманітарної освіти були пов'язані передусім із мовним питанням, яке посідає центральне місце в системі чинників.

Мовне питання на Закарпатті має свою історію, яку можна простежити відповідно до розвитку мовно-літературних процесів. У фундаментальній праці В. Бірчака «Літературні стремління Підкарпатської Русі», що вийшло друком 1937 року, йдеться про те, що церковнослов'янською мовою на території тодішнього Закарпаття послуговувалися до 1919 року – «найдовше з усіх слов'янських земель» [27, с. 6].

Запізнілий розвиток («опізнений розвій») та окремі відмінності в мові В. Бірчак пояснює такими причинами: підкарпатські русини релігійно були залежні від Сходу, така залежність зумовила й культурну; тисячолітнє угорське панування також спричинило політичну та культурну залежність від Мадярщини. Тому на Підкарпатській Русі «<...перекрещувалися й поборювали себе дві культури: церковно-слов'янсько-руська й латино-мадярська. Впливи України доходили сюди з причини географічного положення опізнені – завжди на яких сто літ>» [27, с. 6].

Письменство Підкарпатської Русі, як галузь українського письменства, загалом відтворювало ті самі напрями, ідеї, що й українське писемне мовлення, але мало свої особливості, які відображали суттєво інші політичні та культурні обставини життя краю. Серед таких особливостей В. Бірчак вирізняє довготривале використання народної мови. Українське письменство починає

розвиватися тільки «<...по прилученні Підкарпатської руси до Чехословацької республіки...>» [27, с. 5].

У другій половині XIX століття, під впливом політичних подій («<...> 1849 року, коли побачили могутність Росії і 1867 році, коли внаслідок заключеного з Австрією дуалізму стали мадяри необмеженими панами в Угорщині» [27, с. 7], на території тодішнього Закарпаття починають послуговуватися «руським літературним мовою». Такий симбіоз мов – народної, церковно-слов'янської, «руського літературного мовою» панувала у письменстві краю майже до 1938 року та розбив суспільство на три «табори», що протистояли один-одному у мовному питанні.

Чехословацький уряд не стояв осторонь дискусії, що точилася між прихильниками українофільської, русофільської та русинської позицій. «Він надавав підтримку по черзі кожній з них, зупинившись у середині 30-х рр. XX ст. на останній, оскільки перші дві створювали загрозу для територіальної цілісності Чехословаччини, в результаті чого політично-культурний розвиток Закарпаття здійснювався між чехословацьким централізмом та місцевим автономізмом» [126].

Треба віддати належне дослідниці із Праги, яка, вивчаючи проблему «мовного питання», відважно визнає, що державну політику Чехословаччини в галузі освіти провадили для послідовного утвердження та розвитку панівної чеської нації. Так, проголошення Конституцією ЧСР усіх громадян рівноправними із практикою не збігалось. Чеську мову було законодавчо закріплено як державну. «Чехізацію» шкіл на Закарпатті здійснювали цілеспрямовано й ефективно. Особливо варто підкреслити, що на цьому процесі позначалися дії державно-правового характеру. Підтвердженням цього слугує рішення Вищого адміністративного суду ЧСР від 28 червня 1925 р. про визнання української мови «чужою» для населення Закарпаття, що стало початком наступу на українські школи [126, с. 34].

У контексті розкриття складності мовного питання Ю. В. Делібатова відзначає, що ще 1919 р. за рекомендацією чеських учених адміністрація провінції

Підкарпатська Русь оголосила свою позицію з мовного питання. Позиція ця була суперечливою, оскільки, згідно з такими рекомендаціями, влада відмовлялася від створення окремої літературної мови на базі місцевого розмовного мовлення, а прийняла точку зору про те, що мовлення місцевих мешканців є «безумовно малоруський діалект» (*naresci maloruske*), тобто частина української мови [126].

Проте водночас було проголошено, що русини, входячи до складу українського народу, постають частиною «загальноруського народу», а тому викладання російської мови також рекомендовано для середніх шкіл. Насправді ж освітня адміністрація визнавала лише галицький варіант української мови (за стандартом І. Панькевича) [240, с. 172].

Науковці стверджують, що на початку ХХ ст. на Підкарпатській Русі співіснували та конкурували два різновиди правопису: 1) підтримуваний урядом, але вже анахронічний історико-етимологічний; 2) близький до сучасного т. з., фонетичний [75].

Першим серед закарпатської інтелігенції наважився порушити офіційну урядову лінію (малоруська мова з етимологічним правописом) поет В. Гренджа-Донський, який 1924 року надрукував новим фонетичним правописом невеличку збірку поезій «Шляхом терновим». Ця збірка переконала демократичну інтелігенцію краю, що фонетичний правопис найповніше, найкраще передає природу народної мови Закарпаття та є легким для засвоєння [27, с. 158].

У сучасній Вікіпедії йдеться про те, що «Етимологічний правопис – традиційно-історичний правопис, характерний для староукраїнської мови [46]. Винайдений у ІХ столітті. Його «антагоніст» – фонетичний правопис. Характеризувався збереженням на письмі літер, які іноді не передавали ніяких звуків (напр. *ь* наприкінці слів), або відповідали іншим звукам (напр., у словах «*носъ*», «*столь*», «*возъ*» читалося як *і*, *и*, *у* тощо залежно від території походження читача), або збіглись у вимові з іншими звуками (до прикладу, паралельно писали *лѣсь* і *лисѣ*). Тримався до кінця ХІХ ст., у Західній Україні подекуди – до «возз'єднання» 1939 року» [46].

Використання етимологічного правопису на думку М. Штеця, мало «стати тим штучним бар'єром, яким чеська адміністрація намагалася відгородити населення Закарпаття від українців Галичини, Буковини та України» [347, с. 184].

На сторінці Вікіпедії знаходимо також інформацію про фонетичний правопис. «Фонетичний правопис – різновид правопису, за яким написання слова відповідає його літературній вимові. Один з двох різновидів правопису, на які спирається сучасний український» [46].

Зрозуміло, що використання фонетичного правопису робить мовлення чистішим, окультурює його. Це добре усвідомлювала частина інтелігенції Закарпаття, що відстоювала народницькі позиції в розвитку змісту освіти. Доводячи переваги фонетичного правопису, К. Чехович у статті «Мова і правопис» зазначав: «Фонетичний правопис тримається практичною засадою: пиши, як правильно говориш. Се не значить, що кождый може писати так, як хоче. Навпаки, фонетичний правопис має бути виразом правильною народною літературною мови, такою, яка обминає місцеві діалектичні властивості і є спільна всім освіченим народовцям» [340, с. 139]. Він критично ставиться до тієї частини закарпатської інтелігенції, яка вживає мішанину слів церковно слов'янських, російських і місцевих «замість уживати чистою народною літературною мови» [340, с. 138].

Ф. Агій наголошує на тому, що фонетичний правопис є найбільш прийнятним для школи з наукової точки зору. На його переконання, «без наукового правопису культурним життям жити не можна» [8, с. 15]. А. Макаренко вважав фонетичний правопис «пристойним убранням нашої мови, <...>, яке відповідає естетичним і етичним вимогам нашої мови й духові часу» [209, с. 1–2].

У сучасному українському правописі застосовують чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний і розрізнявальний. Загалом український правопис можна визначити як фонетично-морфологічний [46].

Поєднання етимології та фонетики спостерігаємо в граматиці І. Гарайди, виданої аж 1941 року. У вступному слові до «Граматики руського языка» (1941) автор зауважує, що «<...> ся граматика есть в дѣйности компромиссомъ mezi многими одинъ другому противлячимися представленіями о нашомъ народномъ языцѣ. <...> де только можливо было, старалися мы придержоватися етимологіѣ, головно въ корняхъ, а только в оконченіяхъ перейти на фонетику» [70, с. 7].

Мовне питання, власне кажучи, гальмувало розвиток освіти, а тому вимагало вирішення, пошуку компромісів. Але з огляду на те, що в досліджуваний період про такий компроміс не йшлося, протистояння між трьома напрямками у питанні мови навчання в школі набула виявів гострої безкомпромісної боротьби.

Дискутивним залишалось також питання про материнську мову. Річ у тім, що педагогічною аксіомою народної школи початку ХХ століття було «вчити дітей їх материнською мовою, але не народними формами тої мови, а літературними» [38, с. 6]. Учитель, зважаючи на діалект дітей, який він обов'язково мусив знати, вже від першого поступного річника привчав їх до літературних форм рідної мови. Без примусу, але з логічною послідовністю виправляв діалектичні відхилення дітей і сам говорив до них тільки добірною літературною мовою. Мова вчителя повинна була бути зрозумілою для учнів, відповідати їхньому психічному розвитку.

Думка, що перехід одразу до літературних форм рідної мови суперечила педагогічним заповідям Я. Коменського про материнську мову навчання в народній школі, не мала під собою ніяких наукових підстав. У 17 столітті, коли жив і творив Коменський, а в школах панувала сама латина, про літературні форми живої народної мови ніхто й не думав. На початку ХХ століття в усіх культурних народів функціонували дві мови – мова жива народна та мова літературна.

Народна мова – «це справді мова села, що вистачає селянинови для його вузького думання й обмежених потреб села, але завузька для всіх потреб сучасного культурного життя. Народня мова, най в основі своїй дуже красна й

милозвучна, завжди лексично не вироблена й засмічена вульгаризмами вулиці» [182, с. 7].

Літературна мова – це мова, «в основі якої є народня мова, але з розширеною лексикою, що виходить за обсяг понять села, а також очищена від буряну й полови буденщини» [182, с. 7].

Інше питання, а саме – «Яку ж мову мало бути прийнято як літературну?» не мало однозначної відповіді, оскільки літературних форм рідної мови народна школа Підкарпатської Русі не знала. Урядово мову навчання шкіл називали підкарпаторуською, руською, в окремих джерелах – русинською. У тогочасних наукових філологічних дослідженнях чітко аргументували, що окремої літературної мови підкарпаторуської, руської чи русинської немає, а всі спроби створити таку мову не мали під собою ніякого ані наукового, ані живого народного підґрунтя.

Поети й письменники, що працювали в окреслений період і яким належало творити літературні мовні форми, писали чи то літературною мовою українською, чи то літературною руською. Реальні потреби школи актуалізували для науковців проблему визнання літературних форм однієї з таких мов. Питання вибору мови навчання у школах Закарпаття неодноразово порушували на урядовому рівні.

Загалом значна частина демократично налаштованого українського вчительства Закарпаття, зокрема в 30-х роках, виступала за впровадження єдиної української літературної мови з фонетичним правописом.

Лише 1936 р. російську мову (за граматику Є. Сабова) було рекомендовано до викладання у школах. Це рішення уряду спричинило хвилю протестів серед українофілів, однак було схвалено внаслідок «мовного плебісциту», коли 75% батьків учнів шкіл Підкарпатської Русі проголосували за російську граматику Є. Сабова на противагу «українській» граматиці І.Панькевича (ймовірно, сплутавши слова «русский» у її назві із «русський», тобто русинський) [298, с. 176]. На відміну від двох вищеназваних мовно-культурних орієнтацій третя – русинофільська – залишалася слабкою. Вона не відзначалася

наявністю граматики, яку могло би бути поставлено в один ряд із роботами І. Панькевича та Є. Сабова, бо лише кілька авторів писали поезію, прозу та драматичні твори різновидом русинської розмовної мови, що чітко відрізнялась і від російської, і від української.

У квітні 1938 року під числом 45.136-Ж. Міністерство шкільництва і народної освіти у Празі ухвалили «історичне рішення» [38, с. 13] про затвердження першої української книги, з академічним фонетичним правописом за назвою «Жива Мова» (граматика, правопис і стиль) [1] як підручника для навчання граматики, правопису, стилю в народних школах.

Сучасники так оцінювали появу «Живої мови»: «Є це граматика дійсно нашої живої народньої мови, написана легким, модерним українським фонетичним правописом, чим уможливить легке й правильне вивчення нашої мови вже в тих найнижчих клясах, тою нашої найменшої підростаючої дітвори. Одобренням «Живої Мови» усунена найбільша кривда, що була заподіяна фанатичними ворогами нашої української мови, які зневажали, не признавали й обезцінювали її. Наша українська мова стала признаною мовою, якою можна свободно учити у всіх школах у її дійсній літературній формі, академічним правописом» [38, с. 13].

Дослідниця мовної проблеми на Підкарпатській Русі Ю. Делібатова безпристрасно зауважує, що «політика уряду Чехословаччини, що проводилася у 20-і – на початку 30-х рр. ХХ ст. у галузі освіти серед українського населення, отримала різні оцінки та неоднозначно сприймалася українською спільнотою не тільки на Підкарпатській Русі...» [126, с. 34]. 1932 р. навіть міністр освіти Чехословацької Республіки І. Дерер визнав «нездоровим» явищем шкільної політики штучне насадження чеських шкіл унаслідок зменшення кількості шкіл з українською мовою навчання. На той час залишалася типовою значна кількісна невідповідність у функціонуванні шкіл для населення краю за національною ознакою. Так, було загальнозрозумілим привілейоване становище чеських шкіл, хоча здебільшого їх відвідували «жидівські діти» [126, с. 35]. Це не дивно, бо для

комплектування тієї кількості чеських шкіл, що працювали у краї, бракувало місцевих дітей чеської чи словацької національностей.

Незважаючи на труднощі щодо вибору літературної мови, останні спонукали до видавничої справи, укладання нових підручників з мови та літератури. Цікаво, що добір змісту підручників зумовлювала, насамперед, належність автора до того чи того мовного напрямку. Рекомендували до друку, видавали і ті підручники, що мали підтримку на урядовому рівні, і ті, що такої підтримки не мали (але їх підтримували політичні партії різних ідеологічних течій – російської, української, мадярської та чеської, які також гуртувалися за «мовним» принципом і отримували фінансування з різних джерел).

Показовим у такому контексті є приклад, який наводить у своїй монографії «Велика боротьба» С. Пап [260]. Засуджуючи позицію Угорщини стосовно неприйняття нею факту зростання національної самосвідомості українців Закарпаття, автор оперує численними та переконливими фактами фінансової підтримки Мадярщиною і русинського, і російського напрямів у виборі, зокрема, мови навчання в школах. З огляду на це С. Пап згадує про обставини публікування І. Панькевичем «Граматики української мови для закарпатських шкіл», вибудованої на фонетичній основі Г. Стрипського. Це повинно було стати подальшим кроком у розвитку української літературної мови. Автор зазначає: «Навесні 1921 року «Граматика ...» була готова. Для її ухвали 15 червня 1921 року була скликана нарада вчителів, в якій взяло участь 20 чоловік. Після вступної доповіді І. Панькевича розгорнулася жвава дискусія, посеред якої <...> несподівано прибув І. Стрипський з Будапешта, ніким не запрошений і, на велике здивування присутніх, відмовився від фонетичного правопису, чим фактично наклав вето і на граматика Панькевича. <...> І. Стрипський, будучи закарпатським русином, ... продався Мадярщині, чим дуже підіграв, в тому числі, і русофілам» [260, с. 140].

Сучасний дослідник історії політичних рухів на Закарпатті І. Стряпко відзначає, що хоча «... граматика І. Панькевича ще не була граматикою української мови <...> все ж «панькевичівка» була кроком уперед. Хоч вона

була компромісною, ... однак постійно критикувалася обома таборами. Учителі-русофіли відкинули граматику І. Панькевича, схваливши граматику А. Волошина 1919 р. та граматику Е. Сабова. Не дивлячись на те, що міністерство освіти не схвалило жодної з них, на практиці вони активно використовувалися» [313, с. 132].

Зауважимо, що «мовне питання» було своєрідною «розмінною монетою» в руках представників різних політичних партій. Під час дослідження діяльності політичних партій на Закарпатті М. Токар констатує, що на території Підкарпатської Русі впродовж міжвоєнного періоду діяло 8 загальнодержавних партій, які створили крайові партійні філії із власним структурно-організаційним апаратом. До таких можна зарахувати найпотужніші Чехословацьку Соціал-Демократичну Партію, Аграрну партію (у різні часи щонайменше тричі змінювала офіційну назву), Комуністичну Партію Чехословаччини. Названі партії мали найбільший вплив серед місцевого населення із середовища загальнодержавних політичних організацій. Трохи слабші позиції займали Чехословацька Народна-Соціалістична та Чехословацька Народна-Демократична партії, для яких були властиві співпраця або блокування із низкою автономних політичних організацій, передусім русофільської орієнтації. Потужну проукраїнську гілку утворювали крайові організації ЧСДП і КПЧ, а згодом і Аграрна партія. Русофільських настроїв, відповідно, дотримувались Аграрна партія, ЧНСП, ЧНДП [320].

Із перших років діяльності, хоча й у своєрідній формі, проукраїнські партії обстоювали ідею єдності всього українського народу, його мови, культури. Окрім того, дослідник підкреслює «беззаперечний факт їхньої спільної праці в культурно-освітній сфері, передусім у роботі товариства «Просвіта» [320].

Панівна на Підкарпатській Русі чеська аграрна партія провадила в царині шкільної справи свою політику, насаджуючи в народних і середніх школах учителів-москвофілів і росіян-емігрантів, аби відірвати населення від рідного українського кореня. Це вносило мовний хаос в освітній процес, особливо середньої школи. Так, в Ужгороді та Берегові діти навчалися рідною мовою, тоді

як у Мукачеві та Хусті – і українською, і російською (не завжди правдивою російською, а з домішкою церковнослов'янської), і чеською мовами [126, с. 35].

У праці О. Ферков [333], присвяченій дослідженню громадсько-політичного життя угорської меншини, йдеться про умовне розмежування діяльності угорських партій Підкарпатської Русі у міжвоєнне двадцятиліття на три етапи. Перший із них припав на період 1919–1925 рр., час групування угорської політичної еліти. Зважаючи на нові умови та можливості, пов'язані із цим, угорськомовна інтелігенція об'єднувалася навколо різних політичних партій. На першому етапі угорські партії нібито офіційно залишалися лояльними до новоствореної політичної системи Чехословаччини й намагалися функціонувати в рамках законодавчих правових норм республіки, але насправді започатковували античеську й антиукраїнську діяльність угорської іреденти, що виношувала плани відродження «Великої Угорщини» та поширення у краї антислов'янських ідей.

Із часом, унаслідок ігнорування чехословацьким урядом посилення антидержавної активності угорських партій, у діях останніх набули вияву сміливість і розуміння безкарності. Це типово для другого етапу їхньої діяльності (1926–1935 рр.). Отримуючи посильну матеріально-фінансову, ідеологічну, кадрову допомогу з Угорщини, угорські партії краю для досягнення своїх реваншистських цілей використовували всі можливі на той час форми й методи політичної боротьби. Третій етап діяльності угорських політичних партій припадає на період 1936–1938 рр., коли останні безпосередньо виступали інструментом агресивної зовнішньої політики Угорщини.

Дослідниця О. Ферков стверджує, що діяльність однієї з найпотужніших угорсько-національних партій у краї, а саме – Угорської Християнсько-Соціалістичної Партії (УХСП), яка виникла в 1905–1907 рр., відзначалася спрямованістю на руйнування демократичних засад республіки, шовіністичну й антидержавницьку політику. Друкованим органом УХСП стала газета «Готароші Уйшаг» («Прикордонна газета»). Партійним керівництвом виступали такі угорські радикали, як Іштван Керекеш і католицький священник Балашші [333, с.

133]. Серед членів УХСП було чимало службовців різних урядових адміністрацій, які залишилися на чиновницьких посадах у час становлення чехословацької державності. Дослідниця робить висновок, що уже з перших років свого функціонування УХСП провадила іредентську політику та шляхом агітації місцевого угорськомовного населення створювала опозиційне ядро з очевидно радикальним антидержавним ухилом. Для пропаганди партія використовувала й культурно-масові заходи, як-от річниці угорських національних і релігійних свят, дні святого Стефана, проведення лекційних занять, присвячених історії та звичаям угорців тощо [333].

Аналіз впливу політичних партій на розвиток і формування змісту гуманітарної освіти дав підставу констатувати про його опосередкований характер. Крім того, означений вплив мав чотири напрями. Перший напрям утворювали партії демократичного крила, що проголошували ідеали незалежності, соборності на засадах розвитку національної самосвідомості. Представники цього напрямку обстоювали позицію запровадження в школах української літературної мови.

Другий напрям складали політичні партії, що стояли на позиціях історичної єдності братів-слав'ян, тобто провадили політику об'єднання із російським народом, зокрема зосереджувалися на праві «русского літературного языка» в школі.

Третій напрям об'єднував політичні партії, що підтримували політику уряду чехословацької республіки, декларативно демократичну, а практично відповідну політиці «чехізації», «невтрчання», або, навпаки, «підтримки протилежних таборів», що вносило дезорганізацію в питання змісту освіти (Чому вчити?).

Четвертий напрям становили політичні партії антидержавного напрямку з іредентською політикою. Йдеться, насамперед, про УХСП, діяльність якої підтримували й священники [199]. До активної пропагандистської роботи залучали й шкільних інспекторів, які, з огляду на їхню посаду, могли стати

ефективними організаторами проугорських акцій у середовищі освітньо-виховних працівників [199].

Загалом вплив політичних партій на розвиток освіти був зумовлений прихильністю їхніх членів до того чи того національного крила (українського, руського, русского (москвофільського), чеського, угорського, німецького, єврейського), а тому забезпечував розвиток відповідного національного змісту освіти. Незважаючи на протистояння, діяльність партій сприяла творенню полікультурного середовища, зокрема й освітнього.

Не менш вагомим для розвитку змісту гуманітарної освіти був релігійний чинник. Особливість писемності на Закарпатті, за визначенням В. Бірчака, полягала в її «релігійному» вимірі, здебільшого автори творів писемної літератури були особи духовного сану – ченці, священики (В. Бірчак послуговується терміном «світські духовники» – очевидно, називаючи так священиків, які у спілкуванні з народом не обмежувалися виконанням суто релігійних функцій. Серед таких найбільш відомими є О. Духнович, А.Волошин).

Церковно-слов'янська мова впродовж століть зазнавала певних змін, починаючи із середини XVI до XVIII століть переходила в народну, «змішану з мадяризмами та полонізмами, але зрозумілу й найнижчим верствам народа» [27]. На зорі XIX століття до наукового обігу Підкарпатської Русі вводять латину. Крім того, залишалися непоодинокими спроби піднесення церковно-слов'янської мови – шляхом її оновлення народними елементами – до статусу літературної (значні зусилля до цього доклав О. Духнович).

У досліджуваній період вплив церкви на освіту відзначався поступовим послабленням її ролі, що, зрештою, сприяло набуттю освітою світського характеру. Еволюцію освіти до рівня світської легко простежити на прикладі гімназій. Дослідники підкреслюють розвиток гімназійної освіти, передусім, у плані збільшення переліку предметів «світського циклу», зростання терміну навчання з чотирьох до шести років [145].

Гімназії були культурно-освітніми осередками, що підлягали контролю тієї чи тієї релігійної конфесії. Так наприклад, у східних районах Закарпаття, у Мараморош-Сігеті, діяли дві гімназії – шестирічна (реформатська) та трирічна (католицького ордену піаритів). У гімназіях католицького ордену навчання провадили угорською, частково й німецькою мовах; у реформатській значну увагу приділяли й руській мові.

У розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті початку ХХ століття важливе місце посідала Ужгородська семінарія, у стінах якої, починаючи з 1793 року, готували вчителів для народних шкіл, які водночас опановували й професію дяка. Для кращих же учнів було організовано спеціальну п'ятимісячну практику.

Після входження Закарпаття до складу новоствореної Чехословацької республіки в житті педагогічного колективу семінарії настав новий період. Унаслідок запровадження викладовою мовою замість мадярської руської (української), педагогічний колектив семінарії 1920 року було доповнено викладачами зі знанням руської мови. Проте повністю на руську викладову мову гімназія перейшла 1928 року.

Незважаючи на те, що семінарія була греко-католицькою, у ній навчалися також діти інших релігійних конфесій, зокрема римо-католики та реформати [332, с. 34].

Із початку 1930 року руську викладову мову наближували до загальноукраїнської, літературної, «орієнтуючись на фонетико-етимологічний правопис граматики Івана Панькевича». Для тих учнів, які бажали здобути кваліфікацію й для угорських шкіл, було передбачено факультативне вивчення угорської мови.

Під керівництвом Августина Волошина педагогічний колектив школи здійснював «цілеспрямовану навчально-виховну роботу, звертаючи особливу увагу на практичне використання набутих учнями знань у їх майбутній учительській роботі. У тридцятих роках Ужгородська учительська семінарія мала кваліфіковані кадри з великим стажем педагогічної роботи» [332, с. 34].

До когорти найвідоміших викладачів гімназії належали: А. Волошин, який викладав педагогіку та дидактику, Яків Голота – історію й церковнослов'янську мову, отець доктор Ернест Дунда – психологію та церковний спів, отець Михайло Дутка – математику й фізику, Микола Егрешій – природознавство та фізвиховання, Адальберт Ерделі – малювання, отець Іван Мураній – руську мову й географію, Ладислав Павлик – музику, Данило Петрівський – загальний спів, Рудольф Халупа – чеську мову... Педагогічною практикою керували вчителі Іван Дунда та Іван Беллас [332].

Ужгородська чоловіча вчительська семінарія за період свого функціонування стала «альма-матер» для багатьох видатних синів Закарпаття, які прагнули зберегти рідну мову та національну культуру в умовах різних чужоземних режимів. Ці непересічні особистості створювали по селах і невтомно керували хоровими колективами, драматичними гуртками, духовими оркестрами: «...за часів Чехословацької республіки в Ужгороді діяли краєвий хор підкарпатських учителів, а у Великому Березному, Іршаві, Сваляві, Севлюші, Солотвині, Тячеві, Рахові та Воловому (нинішньому Міжгір'ї) – окружні вчительські хори, у яких активну участь брали випускники Ужгородської вчительської семінарії» [332, с. 35].

У 1920-х роках перед народними школами, гімназіями та середніми спеціальними закладами, поставала гостра потреба в підручниках, особливо гуманітарних предметів. Плідно працював на ниві підручникотворення Августин Волошин, який протягом 1923–1927 років уклав «Педагогічну психологію», «Педагогіку і дидактику», «Коротку історію педагогіки», «Практичну граматику» ч. I, «Практичну граматику» ч. II, що вийшли друком на кошти акціонерного товариства «Унію». У семінарії також використовували такі підручники з гуманітарних предметів, як: «Догматика» Еміліяна Бокшая, «Літературні стремління Підкарпатської Русі» Володимира Бірчака та інші.

Видається логічним розглядати вплив церкви на освіту крізь призму конфесійного протистояння, притаманного відносинам римо-католицької, греко-католицької та православної церков. Оскільки уроки релігії було передбачено у

навчальних планах усіх без винятку шкіл, належність до тієї чи тієї конфесії зумовлювала визначення духовного наставника, який забезпечував катехизацію учнів.

З огляду на те, що на зміст освіти позначаються методологічні позиції провідних учених і науковців, слід підкреслити значну роль для розвитку освіти та шкільництва краю педагогів із духовним саном. Вплив священників-просвітителів на школу й освіту Закарпаття має свою історію. Так, М. Лучкай, який є автором граматики руської мови (що правда, виданої друком латиною), та О. Духнович (опублікував перший в історії Закарпаття підручник для народних шкіл – «Книжицю читальну для починаючих») започаткували традицію просвітницької діяльності священників на освітньому поприщі.

У досліджуваній період плідну діяльність в освітній царині провадили А. Волошин, Ю. Ревай, А. Штефан (священнослужителі греко-католицького віросповідання); Є. Сабова, С. Фенцика (православного напрямку); Балашші (римо-католицька церква). Релігійність як компонент духовності відображав зміст й освіти, й підготовки вчителів. Щодо особливостей естетичного виховання у змісті шкільної освіти на Закарпатті 1919–1939 рр. Т. Мочан констатує, що «характерною рисою освіти того часу була її орієнтація на формування інтелектуального потенціалу нації <...> передбачала пріоритет розумового виховання в поєднанні з релігійно-моральним на національній основі. ...на це були зорієнтовані державний (базовий), національно-крайовий і, частково, шкільний компоненти змісту освіти» [237, с. 139]. Особливості організації курсів для підготовки вчителів Т. Мочан розкриває крізь призму аналізу питань до іспиту на вчительську посаду, стверджуючи про наявність у розділі «Педагогіка» («Виховання волі») питання «Релігійне життя як засіб виховання народного духу» [Там само].

Надзвичайно великим є внесок у розвиток змісту гуманітарної освіти А. Волошина. Укладені ним впродовж 20–30 років підручники відображають посилення тенденцій запровадження української літературної мови. Окрім того, слід зауважити, що педагогічний доробок А. Волошина «тісно пов'язаний із

релігійною тематикою. Він наповнений творами, які роз'яснювали основні положення християнської віри, історію церкви, матеріали про християнські свята («Роздество Пресвятої Діви Марії», «Покров Пресвятої Богородиці», «Вход в храм Преплагословенної Діви Марії», «Святий отець Миколай», «Святий вечір», «Роздество Христово» тощо)» [223].

Н. Марфинець відзначає, що у низці художніх і дидактичних текстів навчальних видань А. Волошина, Є. Сабова знаходять відображення питання морально-етичного виховання молоді, які засновані на Євангельських засадах правди, смиренності, людинолюбства [223].

Під час осмислення ролі священників у роботі педагогічних товариств Г. Шикітка зауважує, що на початку розбудови нової школи в умовах Чехословаччини духовенство «постало в авангарді культурно-просвітницького розвитку краю», що саме по собі було мотивоване такими чинниками, як:

- 1) відсутність професійно підготовлених педагогів для роботи в нових умовах;
- 2) активна участь у подоланні безграмотності священників, які мали авторитет у громаді;
- 3) привнесення за допомогою морально-етичних засад духовенства у педагогічний простір гуманістичних підходів до вирішення освітньо-виховних проблем.

Г. Шикітка називає представників духовенства, які відіграли посутню роль у створенні й функціонуванні педагогічних товариств, як-от: А. Волошин, Є. Сабов, В. Желтвай, К. Феделеш, В. Гаджега, В. Лар, К. Грабар, І. Дунда, Д. Попович, О. Келишинський, які своєю самовідданою працею підживлювали культурно-освітній простір міжвоєнного Закарпаття [344].

У ході вивчення діяльності церков різних конфесій у міжвоєнний період Р. Гусак відзначає, що «церква продовжувала нести статус незалежної духовно-моральної та суспільно-політичної сили, котра <...> відстоювала цінності християнства. <...> Греко-католицька і православна церкви офіційно дистанціювалися від політичної діяльності, виробили власну стратегію й тактику

щодо різних суспільно-політичних течій. Вони залишалися основним стабілізуючим та об'єднуючим чинником політичної ситуації» [86].

Зауважимо, що освітньо-культурне життя краю в досліджуваній період багато в чому визначалося діяльністю просвітницьких і педагогічних товариств. Майже в кожному населеному пункті, де діяли осередки педагогічно-просвітницьких організацій, спостерігали активну позицію представників різноконфесійного духовенства (Г. Шикітка).

Для з'ясування ролі освітніх товариств і професійних педагогічних організацій у розвитку змісту гуманітарної освіти, підкреслимо наявність безпосереднього зв'язку між їхньою діяльністю та піднесенням загального освітньо-культурного рівня краю, розбудовою шкільної освіти і за формою (збільшення чисельності шкільних навчальних закладів), і за змістом (вихід друком підручників, посібників, матеріалів для вчителів) (див. Додаток Д. 24).

Найбільш потужним товариством у міжвоєнний період на Закарпатті було товариство «Просвіта», яке, за висловлюванням О. Яцини, взяло на себе «всю культурно-освітню працю в краї» та об'єднало «всю передову інтелігенцію, духовенство, селян у боротьбі за національні інтереси в усіх сферах життя» [353, с. 3].

Товариство «Просвіта» провадило серед українців краю різнопланову діяльність (культурно-просвітницьку, педагогічно-просвітницьку та науково-просвітницьку), підтримувало видання українських підручників і книг [119], протистояло поширенню російськомовного впливу на шкільництво [120]. Упроваджені просвітянами форми та методи виховної роботи були активним детермінантом формування національної свідомості учнівської молоді та дорослого населення Закарпаття.

На протигагу товариству «Просвіта», як лідеру українофільської течії 1922 року було створено «Общество им. А. Духновича», як осереддя русофільської течії.

М. Токар [321] стверджує, що впродовж своєї діяльності «Общество им. А. Духновича» очолювали кращі представники русофільського громадсько-політичного та культурного напрямку Є. Сабов (1923–1934 рр.), Й. Камінський

(1934–1935 рр.), С. Фенцик (1934 р.), Є. Бачинський (1935–1937 рр.), В. Анталовський (1937–1938 рр.), І. Гаджега (1939–1941 рр.). Основною метою функціонування товариства був культурний розвиток «русского народа», його виховання в моральному і патріотичному дусі. «Общество им. А. Духновича» брало активну участь у літературному та науковому процесі на Закарпатті міжвоєнного періоду, публікувало значну кількість російськомовної літератури, запроваджувало в школах російськомовні підручники, проводило щорічні літературні конкурси тощо.

У досліджуваний період, а саме – 1924 року, було засновано «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», мета діяльності якого полягала у «піднесенні культури народу шляхом шкільного і позашкільного виховання» [312]. На 1929 рік припадає формування нового товариства «Учительська громада» на чолі з А. Штефаном і О. Полянським, які вийшли з першого через непорозуміння щодо мовного питання.

Крім найбільших товариств, які безперечно виступали гегемонами у вказаний період, діяли структурно та кількісно менші товариства. Серед них слід назвати «Товариство учительства горожанських шкіл Подкарпатской Русі» (1924 р.), «Общество карпаторусских студентов», «Шкільну матку русинів Чехословацької Республіки» (1926 р.), «Школьную помощь» [321].

Аналіз педагогічної періодики та звітів діяльності товариств уможливило виокремлення спектра основних напрямів впливу педагогічних товариств і організацій на розвиток змісту гуманітарної освіти. Розглянемо їх.

1. Діяльність педагогічних організацій і товариств забезпечувала підвищення рівня культури й освіченості; формування культурно-просвітницького середовища, що сприяло вихованню у молоді почуття любові до Батьківщини, до ближнього, прагнення до саморозвитку та пошуку шляхів самореалізації, зокрема й у майбутній професійній діяльності; створення середовища самоосвіти та саморозвитку, що, власне, постає однією із цілей гуманітарної освіти загалом.

2. Роль товариств і організацій полягала у провадженні видавничої діяльності (друк і поширення підручників, художньої, краєзнавчої літератури та інших друкованих видань).

3. До організовуваних товариствами і організаціями заходів належало проведення педагогічних днів, культурно-національних свят, відзначення ювілеїв відомих педагогів і культурно-просвітницьких діячів.

4. Функціонування товариства «Просвіта» на Закарпатті у міжвоєнний період визначалося розвитком педагогічної теорії та практики шкільництва з огляду на те, що найбільш активними діячами просвітницького руху були передусім учителі, які впроваджували форми і методи навчання й виховання української молоді в практику шкільництва та позашкільної освіти, чим реалізовували зміст освіти та напрацьовували новий матеріал для його вдосконалення.

Педагогічні організації й товариства обстоювали свої ідеологічні позиції на сторінках педагогічної преси. Як проекцію поглядів передової громадськості краю з питань виховання, навчання, освіти педагогічну пресу вважаємо вагомим чинником формування та розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі.

Визначаючи вагоме значення закарпатських педагогічних журналів для творення виховного національного ідеалу (М. Кухта), утвердження української літературної мови на зрізі 20–30-тих років ХХ століття (О. Пискач), дослідники наголошують на важливості педагогічної періодики для формування національної самобутності закарпатських українців. О. Пискач зауважує, що «починаючи з середини 20-х років, особливу роль у формуванні національної свідомості, <...> починає відігравати педагогічна періодика української орієнтації, репрезентована часописами «Підкарпатська Русь» – орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі (головний редактор А. Волошин), <...>, «Учительський голос» (відповідальний редактор Андрій Ворон); «Наша школа» (друковані органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада»); «Учитель» (1920–1938) – перший педагогічний часопис

Шкільного відділу (реферату), редактором якого два роки був І. Панькевич, згодом – С. Бочек, пізніше – Й. Пешина і Ю. Ревай; «Наш рідний край» – часопис для молоді Підкарпатської Русі (редактор О. Маркуш, відповідальний видавець Е. Егрецький); «Пчілка» – ілюстрований місячник для молоді, родин і народу (редактор А. Волошин, адміністратор П. Кукуруза); «Віночок для підкарпатських діточок» – ілюстрована газета для молоді (редактор – І. Панькевич, пізніше – Я. Розвода, О. Маркуш)» [269].

Водночас дослідники простежують неоднотайність дописувачів педагогічної періодики у питанні мови. Дехто з авторів відстоював народовецькі погляди, дехто дотримувався уgroфільства, дехто залишався на позиції русофільства. Така мовна й ідеологічна невизначеність закарпатських видань спричинила «гостру критику з боку української, передусім, галицької інтелігенції, яка домагалася введення української літературної мови» [Там само].

У періодиці, що виходила друком у міжвоєнний період, було відображено розпорошеність суспільства на різні мовні течії. Русофіли, які обстоювали російську національну ідентичність і використання російської мови, гуртувалися довкола газети «Листок», яку редагував Є. Фенцик (Владімір). До цього угруповання належали: Є. Фенцик, І. Сільвай (Уриил Метеор), Ю. Ставровський-Попрадов та інші. «Друге угруповання складала інтелігенція, яка намагалася виробити на основі місцевих діалектів літературну мову та виробити альтернативу російській національній ідентичності, умовно їх можна назвати народовцями. До них можна віднести: А. Кралицького, А. Волошина, Ю. Гаджегу та інших» [314].

На основі аналізу змісту педагогічної періодики зазначеного періоду розкрито такі сфери їх впливу на формування змісту шкільної гуманітарної освіти.

1. Сторінки педагогічної преси слугували площиною обговорення питань: мети виховання, принципів і закономірностей навчання й виховання; публікування матеріалів, з актуальних питань життя школи (навчальні плани, програми, рекомендовані підручники, створення шкільних лабораторій та

організація свят тощо); викладення досвіду впровадження у шкільну практику нових методів і форм навчання; порушення питань підготовки, перепідготовки та соціальної захищеності вчителів тощо.

2. У педагогічній періодиці публікували праці: педагогів-науковців (теоретиків), у яких простежується тенденція пошуку відповідей на запитання: «Чому навчати?» (питання змісту освіти); педагогів-практиків, які давали відповіді на запитання: «Як учити?» (питання форм і методів навчання).

3. Хоча еволюція змісту освіти у бік українськості значною мірою відбувалася завдяки переконливим, науковим, аргументованим позиціям педагогічних періодичних видань, усе ж саме дискусії між різними мовними течіями, підтримуваними різними часописами сприяли наповненню змісту освіти регіональним (етнографічними, краєзнавчими, історичними, полікультурним матеріалами) компонентом.

Особливий внесок у розвиток змісту гуманітарної освіти належить педагогам-емігрантам. У дослідженні П. Ходанича осмислено внесок (зокрема, у розвиток гімназійної освіти й горожанських шкіл) письменників-педагогів І. Панькевича, В. Бірчака, В. Пачовського й ін. Перший підручник з української мови для гімназій і горожанських шкіл Закарпаття (1922) за назвою «Грамматика русского языка для младших классов школ средних и горожанских» І. Панькевич (див. Додаток Д. 12) уклав на основі українських діалектів Закарпаття. У наступних виданнях (1927, 1936) автор доопрацював підручник, наблизивши граматику до норм літературної української мови.

Як уже було згадано раніше (п. 1.2), причетним до розвитку української літератури був В. Бірчак [337, с. 12–13]. Цінною для істориків, політиків, філологів, педагогів, літературознавців і журналістів є його фундаментальна праця «Літературні стремління Підкарпатської Русі» [27], а також підручники з літератури [28–31] (див. Додаток Д. 10; Д. 13).

Зауважимо, що неоднорідність політичної еміграції зумовлювала різноаспектність розгляду останньою питань змісту освіти.

Під час дослідження ролі української політичної еміграції в розвитку освіти на Закарпатті 1919–1939 рр. І. Стряпко зазначав, що протистояння між українофілами та русофілами позначалося на навчанні дітей: «Вчителі-українці намагалися прищепити дітям українську національну свідомість та формувати у них почуття національної гордості. Вчителі-русофіли <...> намагалися сформувати у дітей російську (як варіант угрорусскую – прихильники Угорщини, які стали на позиції русофільства, карпаторусскую – прихильники автономної концепції, які стали на позиції русофільства) національну свідомість. Це лише дезогранізувало дітей, адже в школі частина учителів могла бути прихильниками одного напрямку, а частина схилилася до іншого» [313 с. 132]. Спроби чехословацької влади залагодити конфлікт виявилися марними, тому протистояння цих двох угруповань перетворилося на своєрідне тло навчального процесу Підкарпатської Русі.

З огляду на вищевикладене постає очевидним, що рідна мова в народних школах була найважливішим навчальним предметом, на опанування якого в навчальному плані відводили найбільшу кількість годин.

Як узагальнення зазначимо, що мовне питання гальмувало розвиток освіти, а його вирішення вимагало пошуку компромісів. Неможливість такого компромісу в досліджуваній період посилювало протистояння між трьома напрямками у питанні мови навчання в тогочасній школі. Утім, зважаючи на те, що представники кожного з напрямів протистояння у прагненні довести свою вирішальну роль і значення для розвитку освіти та шкільництва краю наробляли, доповнювали та збагачували навчальний матеріал для наповнення змісту освіти, протистояння мовних напрямів, відповідно, працювало на розширення та введення до навчальних планів нових творів, імен, фактів. Вирішення мовного питання спонукало науковців, освітянську інтелігенцію до наукової дискусії навколо мовного питання, що впливало на обґрунтування змісту освіти на засадах принципів науковості, системності та зрештою призвело до переходу навчання на норми української літературної мови з фонетичним правописом.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу виокремити передумови та чинники розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття в окреслений період, а саме – історичні, соціально-політичні, культурно-освітні та матеріально-економічні.

Розкриття особливостей розвитку шкільництва й освіти у досліджуваний період сприяло умовному розмежуванню чотирьох етапів, кожен з яких прикметний специфічним впливом на розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти. Перший етап розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти – становлення – охоплює часовий проміжок 1919–1921 рр. і пов'язаний із початком розвитку школи й освіти в умовах нового державного устрою.

Другий етап – розбудови – репрезентує часовий зріз 1922–1928 рр. і відзначається проведенням шкільної реформи, запровадженням 8-річного обов'язкового навчання, удосконаленням навчальних планів, затвердженням нових навчальних програм і навчальних предметів; проголошенням метою гуманітарних дисциплін прагнення не якомога більше знати, а якомога глибше розуміти світ навколо себе, відчувати, співпереживати, формувати громадянські якості учнів.

Третій етап – утвердження – представляє часовий відтинок 1929–1937 рр. і визначається теоретичним осмисленням цілей освіти: напрацюванням змісту освіти в контексті трьох основних педагогічних течій – 1) індивідуалізму; 2) колективізму; 3) еkleктизму; удосконаленням навчальних планів і програм; наповненням змісту освіти новими аспектами; збагаченням процесу навчання формами, методами, засобами з урахуванням тогочасних європейських тенденцій; зростанням кількості шкіл з угорською, німецькою, румунською та єврейською й чеською мовами навчання; провадження навчання в школах кількома мовами.

Четвертий етап – суперечностей, згорання демократичних перетворень і торжества ідеї національної самосвідомості закарпатців охоплює 1938–1939 рр. і відзначається нівелюванням демократичних ініціатив, закриттям

русофільських і проугорських друкованих органів, товариств; реорганізацією шкільної освіти; проголошенням державною мовою української (малоруської).

Розкриття змістовного наповнення поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» уможливило використання системно-структурного аналізу сутності складних понять. Системно-структурний аналіз було виконано у двох напрямках, які умовно названо двома вимірами – на поперечному (або, вертикальному) та поздовжньому (або, горизонтальному) зрізах.

У розділі осмислено поперечний вимір системно-структурного аналізу, який пов'язаний із виокремленням сутнісних ознак суспільного устрою; проведенням аналізу загального стану розвитку шкільництва й освіти в конкретний історичний період розвитку суспільства; з'ясуванням внеску конкретних історичних постатей, науковців і освітян, громадських діячів та вчительської інтелігенції в організацію та розбудову освіти в досліджуваний період.

Системно-структурний аналіз уможливив: 1) *розкриття* історіографії проблеми дослідження, представленої напрямами: а) нормативно-законодавчим; б) теоретико-концептуальним; в) психолого-педагогічним і методичним; г) різноаспектним; д) контекстуальним у зарубіжних дослідженнях; 2) *увиразнення* мети виховання особистості та *представлення* її у вигляді моделі «піраміди цінностей»; 3) *визначення* провідних принципів розвитку змісту тогочасної шкільної гуманітарної освіти: моральності й гуманізму; духовності; полікультурності та толерантності; виховуючого навчання; поважливого ставлення до праці (працелюбства); розвивального навчання; індивідуалізації навчання; 4) *визначення* концептуальних засад розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти, що ґрунтувалися на ідеї поєднання індивідуального та соціального, особистісного та колективного, на засадах виховуючого та розвивального навчання та на основі узагальнення науково-методичних розробок у царині тогочасної педагогічної науки й практики; 5) *визначення* організаційних засад навчально-пізнавальної діяльності учнів, що базувалися на поєднанні елементів традиційного та педоцентричного підходів, що з огляду на

сучасність видається прогресивним на той час напрямом розвитку змісту гуманітарної освіти; 6) *виокремлення* у змісті гуманітарної освіти філософського, аксіологічного, ідеологічного (методологічного), національного полікультурного, краєзнавчого, культуро-творчого напрямів; 7) *визначення* внеску науковців, освітян, педагогів краю в організацію та розбудову освіти (Ф. Агія, А. Алиськевича, В. Бірчака, М. Божук, А. Волошина, І. Крайника, О. Маркуша, В. Машкаринця, І. Панькевича, В. Пачовського, О. Полянського, Ю.Ревая).

У розділі розмежовано поняття: «зміст гуманітарної освіти» й «гуманітаризація змісту освіти», пояснено сутність зв'язку між змістом освіти та метою виховання. Унаслідок узагальнення різних підходів до розподілу шкільних предметів на гуманітарні та суспільні до гуманітарних зараховано – мови, літератури, мистецтво, ручну працю, музику, хореографію, фізкультуру, психологію, валеологію; до суспільних – філософію, історію, соціологію, політологію, археологію, краєзнавство. Відповідно до такого поділу предмет пропонованого дослідження розкрито, здебільшого, на матеріалі змісту мовної освіти та літератури, меншою мірою – на матеріалі предметів «горожанська наука і виховання», «співи», «малювання», «ручні роботи». Підкреслено, що історіографія освітньої проблематики досліджуваного періоду дає підстави стверджувати: зміст музичної, художньо-естетичної, валеологічної й історичної освіти були предметом окремих наукових студій.

Аналіз тогочасної літератури сприяв відтворенню тогочасного виховного ідеалу, в якому втілено якості, що відображають любов до свого народу, рідної землі, чесноти трудолюбивого та законслухняного громадянина, морального й толерантного, особливо у національному та конфесійному сенсі.

Відзначено, що, хоча в досліджуваній період поділ на гуманітарні, суспільні та природничо-математичні дисципліни (у звичному для нас форматі) не було передбачено, навчальні дисципліни поєднували навколо стрижневої ідеї – розвиток особистості учня.

Узагальнення результатів проведеного аналізу понять уможливило формулювання визначення «розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти» як процесу кількісних і якісних змін в освітньо-гуманітарній сфері шкільництва, що проходили під впливом сукупності соціальних, політичних, культурних чинників упродовж досліджуваного історичного періоду. Процес розвитку змісту освіти можна схарактеризувати як еволюційний поступ від зусиль із ліквідації безграмотності населення краю й утвердження освіти як явища світського та масового характеру до організації шкільної освіти на засадах досягнень тогочасної європейської і світової педагогічної науки.

У розділі виокремлено сукупність чинників розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття досліджуваного періоду та розкрито їхню роль. Вказані чинники детерміновані конкретно-історичними, соціально-культурними передумовами розвитку тогочасного суспільства й особистим внеском багатьох визначних для краю постатей. Серед основних чинників названо: 1) «мовне питання»; 2) політичний рух; 3) діяльність педагогічних та освітніх товариств; 4) вплив церкви, релігійних конфесій; 5) вплив і внесок передових освітян краю та представників еміграції.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях: [139], [142], [143], [145], [146], [148], [151], [152], [155], [215], [217] – [222].

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ

2.1. Зміст і підходи до викладання окремих предметів гуманітарного циклу в школах Закарпаття досліджуваного періоду

Відповідно до обґрунтованого системно-структурного аналізу сутності складних історико-педагогічних явищ поняття «поздовжній вимір» (про це йшлося у 1.3) передбачає [137]:

- аналіз розвитку змісту освіти в контексті організаційно-педагогічних особливостей освітнього процесу;
- предметну (дисциплінарну) площину (які дисципліни гуманітарного циклу вивчали, в яких освітніх закладах);
- аналіз змісту освіти на основі визначення типового й особливого (специфічного) в організації освітнього процесу (використовувані форми та методи роботи, засоби навчання, зокрема підручники, допоміжна література тощо).

У період 1919–1939 років на Закарпатті школи не мали усталених навчальних планів, програм з огляду на розроблення нового змісту освіти. Школи працювали за складеними Міністерством шкільництва і народної освіти навчальними планами, які змінювали залежно від конкретних умов регіону.

На означеному хронологічному зрізі значну увагу приділяли проблемі змісту освіти руських (українських) шкіл. Це було пов'язано з реформуванням системи освіти, що передусім зумовлювало суттєві зміни не тільки в структурі освіти, а й у змісті навчання. У педагогічному часописі «Учитель» за 1920 рік уміщено положення, яке дуже точно відображає концепцію змісту освіти в усіх типах шкіл Підкарпатської Русі: «...школа на Підкарпатській Русі мусить бути збудована на демократичних принципах, а зміст шкільної освіти має бути

підпорядкований національно-державному вихованню в такій мірі, щоб виховати добрих, чесних горожан» [13, с. 6]. Аналогічну думку висловлював перший шкільний референт на Підкарпатській Русі Йосиф Пешек, який підкреслював, що основне завдання шкільництва на Підкарпатській Русі – це виховання громадян, готових до життя [347, с. 228].

Перед педагогами Підкарпатської Русі постало завдання подальшого розвитку змісту гуманітарної освіти. Так, згідно з новими «Учебними основами» (розпорядження від 22 жовтня 1923 р. (ч. 25846) визначальна мета народних шкіл полягала у «моральному і релігійному, духовному і фізичному, формальному і мовленнєвому вихованні» [329]. У цей час «духовне (душевне)» виховання охоплювало конкретні відомості для засвоєння учнями, а «формальне» (від слова «форма») – здатність відображати думки, почуття в художній формі. На сторінках педагогічної періодики наголошували, що навчання відповідно до нових навчальних основ має відзначатися спрямованістю на розвиток особистості, а метою навчання є не накопичення навчального матеріалу, а «плекання особистості, індивідуальності» [13, с. 5].

Освіту Закарпаття 20–30-х років збагатили твори талановитого педагога та письменника Ю. Боршоша-Кум'ятського. Він був і вчителем народних шкіл в багатьох селах, і організатором розвитку освіти, автором книг для школи [240, с. 358]. Особливо відомими стали його вірші «Пчілка», «Зозуленька», «Наш рідний край», «Ой, на горі», «В Карпатах сіяє», «З наказу роду», «Кров кличе» та інші. Значною популярності набули такі збірки: «Дві долі», «На високій полонині», «В орлиному леті», «Багряні акорди», «Шовкова косиця», «Пізня краса», «Червона калина» й ін.

Серед видатних особистостей Закарпаття потрібно відзначити й талановитого педагога, вченого, письменника та філософа Ф. Потушняка. У літературу він увійшов зі збірками поезій «Далекі вогні», оповідань «Земля», «Голод», «Оповідання», «Гріх», п'єсами «Спляча царівна», «Твори», новелами «Крадіж», «Боляки», «Лови», «Заздрість», «Спогад» тощо.

На початок 20-х рр. ХХ століття припадає початок упровадження нових програм для народних шкіл, які уклала спеціально обрана комісія, а затверджувала вчительська конференція. Під час розроблення нових навчальних планів старанно вивчали й ураховували досвід Чехословацької системи освіти, а також приділяли значну увагу викладанню кожного предмета на основі місцевих матеріалів.

Як дає підстави стверджувати аналіз джерельної бази, а саме – архівних матеріалів [100; 106; 109; 110; 112; 113; 115; 117], методичного забезпечення, опублікованого на сторінках Урядового вісника [248; 249; 296; 324; 329], педагогічних часописів [78; 244; 250; 251], зміст навчальних програм відзначався домінуванням виробничого навчання, інтеграцією з різними навчальними предметами та зорієнтованістю на засвоєння найважливіших фактичних знань, необхідних для життя. Варто звернути увагу на те, що навчання у народних школах охоплювало три ступені (шість років): нижчий – 1–2 класи, середній – 3–4 класи, вищий – 5–6 класи.

У «Нормальных дефінітивних основах для народних (початкових) шкіл» було зазначено: «виховання и наування має бути заложено на загально признаных моральных принципах и на идеях демократіѣ, котрыми просякнута республиканська конституція чехословацькоѣ державы. Школа повинна виховувати для культурных и моральных цѣлей, за котрыми иде народ, держава и взагалѣ людство» [250, с. 3]. Наповнення виховання громадянським змістом повинно було готувати учнів до «свідомого и охотного сповнювання горожанських повинностей, до національноѣ терпеливости» [250, с. 4]. Ідея праці мала пронизувати «цѣле шкѣльне виховання» [250, с. 5], а навчання мусило бути пов'язане з ідеєю виховання: «Внутрѣшньѣю єднѣстю цѣлоѣ шкѣльноѣ работы є спѣльна виховуюча цѣль всего наування» [250, с. 5].

У навчальних планах для народних шкіл було передбачено вивчення таких предметів: релігія, рідна мова, наука про рідний край, історія, числення, співи, малювання, гімнастика, ручні роботи. Проте увагу зосереджувати на гуманітарній освіті:

1 клас – 16 год. (із 19 год. тижневого навантаження для всіх предметів): релігія – 2, рідна мова – 13, співи – 1;

2 клас – 14 год. (із 21 год.): релігія – 2, рідна мова – 10, малювання – 2;

3 клас – 16 год. (із 23 год.): релігія – 2, рідна мова – 9, малювання – 2, співи – 1, ручні роботи – 3;

4 клас – 16 год. (із 23 год.): релігія – 2, рідна мова – 8, малювання – 2, співи – 1, ручні роботи – 3;

5 клас – 16 год. (із 29 год.): релігія – 2, рідна мова – 8, малювання – 2, співи – 1, ручні роботи – 3;

6 клас – 16 год. (із 30 год.): релігія – 2, рідна мова – 8, малювання – 3, співи – 1, ручні роботи – 4 [320].

Для уроків релігії мету та завдання розробляли місцеві церковні уряди. Так, у вступі до «Подробного плану ученого матеріалу для народних шкіл округу Мукачівського» було зазначено, що «план релігії повинен складати учитель релігії, а директор школи має строго дивитися за тим, щоб цей предмет вівся серйозно і правильно» [112, с. 4]. Мету вивчення цього предмета вбачали не так у засвоєнні певних догматичних відомостей, як, здебільшого, у формуванні релігійно-морального світогляду на конкретних прикладах із Біблії. Школярі отримували перші уявлення про людину на основі духовно-практичного ставлення особистості до світу. Тобто гуманітарний аспект цього предмета у міжвоєнний період відзначався спрямованістю на виховання моральності та людяності.

Надалі, 1923 р., унаслідок затвердження «Учебних основ для руських народних шкіл Подкарпатской Руси» (Розпорядження з дня 22 жовтня 1923, ч.25.846) мову викладання в народній школі було розмежовано на окремі предмети: а) «рѣчеве научанє (бесіда)»; б) «читанє»; в) «граматика и правопис»; «стиль» [112, с.199]. Перед педагогами ставили такі основні завдання: навчати дітей на прикладі художніх текстів пізнавати красу, багатство й дух рідної мови; вміти правильно висловлювати думки в усній і писемній формі; виразно читати;

розвивати інтерес до художньої літератури; виховувати любов та повагу до рідної мови.

Програму для уроків рідної мови було укладено так, що протягом перших двох років навчання на уроці «Бесіда» діти засвоювали найважливіші відомості з життя близького оточення. Це був усний інтегративний курс, що охоплював інформацію з усіх царин життя школяра: 1) сім'я, родина, рід, рідна хата, домашнє господарство, робота в полі; 2) народні звичаї, традиції, обряди, заняття; 3) школа, шкільне життя; 4) явища природи, тварини, птахи; 5) охорона здоров'я [112; 287]. Під час добору змістового наповнення дотримувалися календарно-тематичного принципу (див. Додатки Е. 1, Е. 2, Е. 2.1).

Для учнів 3–4 шк. року навчання передбачало вивчення предмета «Наука о родном краю», де були сконцентровані відомості із різних суспільствознавчих предметів. Так, відповідно до «Розкладу учебного матеріяла для одно-, дво- і три-класової школи» [287] учні 3–4 шк. року вивчали теми: 1) «Моє село» (гори, долини, рослини, дерева, стежки у селі, село у різні пори року, ремісники, торговці у нашому селі, землеробство); 2) «Звичаї та традиції наших жителів» (весілля, хрестини, пісні, загадки, приповідки); 3) «Наш округ»; 4) «Подкарпатська Русь» тощо. Як бачимо, об'єктом вивчення аналізованих дисциплін у народних школах («Бесіда», «Наука о родном краю») виступала тріада «людина – суспільство – культура». Прикметно, що концентричне наповнення змістового матеріялу за роками навчання давало змогу учням поетапно переходити від простого до складного, від близького до далекого. Гуманітарний аспект дисциплін відзначався зорієнтованістю на засвоєння загальнолюдських і національно-орієнтованих цінностей.

Особливе значення в розвитку гуманітарної освіти у міжвоєнний період у народних школах мали такі предмети, як «Читання» та «Стиль». Тексти для читання, як підкреслював А. Волошин, «школа використовує не лиш для вправлювання в самім читанні, але й для предметового навчання та морального виховання [57]. Продемонструємо окремі тексти, уведені в курс читання для учнів 2–3 шк. року народних шкіл за виокремленими тематичними блоками:

із життя близького оточення: «Наша хата», «Церква», «Наша родина», «Батько», «Мати», «Дід», «Бабуся»;

шкільна тематика: «Наша учителька», «Рідна школа», «Дошка, крейда», «Вчися»;

усна народна творчість (казки, загадки): «Кривенька качечка», «Лисичка і ворона»;

світ природи: «Минуло літо», «Зима і яр», «Зимова природа на верховині», «Перша ластівка», «Пташки», «Свійські тварини», «Орли», «Вовки», «Доц», «Вода», «Річка», «Буря в полонині», «Ліс»;

історичні відомості, визначні події: «Як освободилася Подкарпатська Русь», «Свято свободи», «Кто я», «Я Русин був», «Олександр Духнович», «Воєвода Петро Петрович», «Дві дороги президента Масарика», «Чеський народний гімн», «Словацький гімн», «Князь Олег», «Князь Корятович», «Князь Лаборець»;

охорона здоров'я: «Чистота в школі», «Держися чисто»;

народознавство: «Різдво», «Коляда», «Великдень», «Христос воскрес», «Писанки» тощо [251; 287]. Такі теми уможлилювали прилучення учнів народних шкіл до духовної культури рідного народу, пізнання суспільства на різних етапах історії, вироблення вміння відрізнити добро від зла, прекрасне від потворного, тобто забезпечували повноту засвоєння світу культури – матеріалізованого гуманітарного знання.

До переліку найважливіших предметів народної школи належав «Стиль» (III–VI кл.) [9; 57; 286]. У вступі до «Розкладу учебного матеріалу» було зазначено: «сеє предмет має бути сумою образования во всіх предметах в часі цілої школьної науки» [287, с. 96]. «Мета цього предмета, – як наголошував у статті педагог І. Тромбола, – зробити дитину способною свої думки правильними реченнями виражати» [322, с. 112]. На цих уроках школярі навчалися створювати усні та письмові висловлювання на задану тему. Тематика текстів охоплювала такі сфери:

сім'я, родина, матеріальний побут (будівництво, садівництво, скотарство, насінництво й ін.): «Наша родина», «В нашому селі», «Як будують хати», «Як ми садили бараболі», «Наша корова», «Як я пас корову», «Наш колодязь», «Весняні роботи», «Луплення кукурудзи»;

захоплення й інтереси дітей: «Кого люблю?», «Як помагаю мамі», «Як ми робили снігову бабу», «Як ся граємо в зимі», «Мої забави», «Як я збирав ягоди», «Як я збирав гриби»;

описи природи: «Листя паде», «Опис зими», «Перший сніг», «Весна», «На полонині»;

народознавчі відомості: «Св. Отець Миколай», «Святий вечір в нашій родині», «Різдво», «Водяник», «У нас на Великдень», «У нас на цвинтарі», «На весіллі», «Легенди з пам'яті»;

морально-етичну, патріотичну тематику: «Помагаймо бідним», «Злодій», «Аж я буду вояком», «Що я доброго зробив», «Казка про добру дитину», «Не пиймо алкоголь», «Курити шкідливо», «Ким би я хотів бути, як закінчу школу?» [112; 251; 287].

Зрозуміло, що для створення стилізаційних завдань у народній школі дитина мала добре орієнтуватися у змісті програмового матеріалу. Окрім того, важливими були такі моменти, як: 1) знання довколишньої дійсності; 2) вплив на неї для позитивних змін. Це сприяло формуванню в учнів цілісної системи уявлень про людські цінності, в якій особистість відтворює себе у всій багатогранності внутрішніх переживань, роздумів, осмисленню культури, адаптуванню до життя в дорослому світі [329, с. 211].

Для уроків «Співи» програмою для народних шкіл [Там само] було передбачено: 1) розвиток музичного слуху, голосу, почуття ритму; 2) виховання патріотичних, естетичних почуттів; 3) опанування вокально-хорових умінь і навичок виконання народних, патріотичних і церковних пісень. На сторінках педагогічної періодики наголошували, що в народних піснях закладено багаті скарби художньої творчості рідного народу, його власну душу, тому вони здатні

доторкнутися до «самих глибин руського серця і захоплювати цілу психу (психіку) руської дитини» [6, с. 122].

У народній школі вивчали такі відомі пісні: 1) патріотичного характеру – «Гімн підкарпатських русинів», «Я Русин був», «Чеський гімн», «Словацький народний гімн», «Гей у лузі червона калина», «Реве та стогне Дніпр широкий», «Гей, славяне»; 2) народні пісні та коломийки – «Подоляночка», «Коломийка», «На високій полонині», «Ой на горі дубина», «Верховино, світку ти мій», «Дала мені мамка корову», «Тече річка невеличка» [251], «Ой на горі там жінці жнуть»; 3) шкільної тематики – «Мамко, мамко, куп мні книжку», 4) сільськогосподарського значення – «Косив отець, косив я», «Ой пряду, пряду», «Сусід оре, сусід сіє»; 5) про тварин – «Я лисичка», «Перша ластівка», «Зозуля», 5) церковні пісні, молитви, колядки – «Ангелику милий мій», «Пісня Св. Миколая» та ін. Наведені приклади пісень, які вивчали школярі в народних школах міжвоєнного періоду, розкривають багатоаспектність гуманітарної освіти на Підкарпатській Русі, а саме – гармонійне поєднання в процесі розвитку елементів етно-національної та загальнолюдської культури.

Вивчення ручної праці в народних школах охоплювало використання ужиткового (промислового та народного) мистецтва. Йдеться «не про вивчення якого-небудь конкретного ремесла, а вправляння руки, щоб школярі знали використовувати найпростіші знаряддя і матеріали у повсякденному побуті» [250, с. 88]. Як і всі навчальні предмети у народних школах, цей предмет необхідно було пристосовувати до потреб життя найближчого оточення. У «Нормальних дефінітивних учених основах для народних шкіл» було підкреслено, що ручні роботи в школі мають привчити дитину до праці, тому що в майбутньому життю лише праця слугуватиме запорукою щастя [Там само].

Гуманітарний аспект знайшов відображення в різних розділах, зокрема «Моделювання із глини», «Моделювання з паперу», «Моделювання з пластиліну», «Плетіння» (із тонких прутиків, тростин, лику), на уроках яких учні виготовляли різні предмети. Наприклад, у 2 класі виготовляли такі вироби, як: «Песик», «Котик», «Вівці на паші» [287, с. 6], «Пташка», «Гніздо», «Квітка»,

«Зірочка» [287, с. 11]; у 3 класі – «Снігова баба», «Хатонька в снігу», «Хата в лісі», «Колодязь», «Наші гори» тощо [287, с. 15–18]. Цілком закономірно, що предметно-перетворювальна практична діяльність була зорієнтована на заохочення школярів до творчої праці, розвиток творчих здібностей, набуття досвіду трудової діяльності. Окрім того, ручна робота позитивно позначалася на вихованні шанобливого ставлення до людей праці, трудових традицій народу Підкарпатської Русі й інших народів світу.

Відтак, гуманітарна освіта, зміст якої педагоги народних шкіл реалізовували на основі предметів «рідна мова» (бесіда, граматики, читання, стиль), «наука про рідний край», «співи», «малювання», «ручна праця», забезпечувала вирішення таких найважливіших завдань: розвиток духовного світу, виховання загальнолюдських, християнських, естетичних цінностей; пізнання особистості в парадигмальній системі «людина – близьке оточення – культура».

У горожанських (неповних середніх) школах Закарпаття міжвоєнного періоду особливо навантаженими в аспекті реалізації змісту гуманітарної освіти виступали такі предмети, як: руська мова (граматика, читання, стиль), горожанська наука, малювання, спів, хлоп'ячі ручні роботи, жіночі ручні роботи. Варто зауважити, що гуманітарним змістом було наповнено й інші предмети неповних середніх шкіл, як-от: історія, географія, числення, природа, фізика.

«Програма для горожанських шкіл на 1935–1936 учбовий рік» регламентувала текстуальне вивчення в ході опанування предмета «Читання» (1 кл. – «Читання», 2–3 кл. – «Лектура і поетика») художніх творів українських, слов'янських, місцевих авторів, що репрезентували: 1) історичну тематику – «Переход через Карпати», «Віщий Олег», «Про перші друкарні на Подкарпатській Русі» [117, с. 4], «Іван Вишенський», «Переказ про Довбуша», «З думок президента», «Подкарпатська Русь в давнині», «Руські хлібороби княжої доби», «Масарикови»; 2) усну народну творчість і народознавство – «Писанки», «Св. Юрій на Гуцульщині», «Заяць і їжак» [117, с. 4], «Легенда про св. Миколая», «Колядники», «Новий рік»; 3) патріотичну та морально-етичну

тематику – «Любов отчини», «Косове поле», «Пісня о полку Ігоревім», «Плач Ярославни», «Захар Беркут», «Королевич і ремесло», «Кум-Кум» [117, с. 47] та ін. Програми також орієнтували на засвоєння відомостей з теорії літератури: ліричної поезії, родів лірики, епопеї, повісті, оповідань, казки, байки, легенди, балади, притчі, приповідки, загадки, новели, ідилії, анекдота тощо.

Для уроків «Стилю» в горожанських школах учням пропонували дещо складніші завдання, ніж у народних школах. Розширювали й тематику стилізаційних вправ. Так, згідно із «Програмою для горожанських шкіл на 1935–1936 учбовий рік» учні 1 кл. готували завдання, які можна об'єднати в такі тематичні блоки: 1) *школа* («Обов'язки учнів»); 2) *життя моєї родини* («Як живемо дома», «Як я помагала мамці варити», «Вечера в нашому домі», «Праця отця, матері», «Моя загорода», «Моя праця в загороді»); *природа рідного краю* («Опис осені», «Зимові радості», «Зима в лісі», «Прогулька в природі», «Буря на наших полонинах»); *художня творчість* («Анекдоти», «Прислів'я», «Коротенькі власні казочки»). У 3–4 кл. традиційна *шкільну* («Життя в школі», «Переписи дітей з другими шкільними дітьми») і *родинну* («Мій дід», «Із життя мого отця», «Із життя моєї мамки») тематики доповнювали *завданнями суспільно-історичного значення*, як-от: «Життя чоловіка і життя держави. «Розмова про країну», «Уславлення президента Масарика», «Уживання гасел, ораторських зворотів», «Біографія визначної особи», «Як жив правічний чоловік», «Чехи в світовій війні», «Русини в світовій війні» та ін. Постає очевидним, що для підготовки стилізаційних завдань учні горожанських шкіл повинні було добре знати інформативний матеріал з історії, народознавства, культури Підкарпатської Русі [117, с. 45].

Важливу роль у розширенні змісту гуманітарної освіти в горожанських школах відігравав предмет «Горожанська наука». Аналіз навчальних програм дає підстави стверджувати, що формування змісту цієї навчальної дисципліни полягало в інтеграції системи знань, умінь і навичок із різних освітніх галузей, серед яких: «Суспільствознавство», «Етика», «Охорона здоров'я». Навчальний матеріал упродовж трьох років навчання відзначався концентрацією навколо

кількох стрижневих тем, що охоплювали низку підтем, кожна з яких містила актуальну проблему в складному взаємозв'язку «Людина – Суспільство». У програмах [106; 109; 110; 115; 117] було відображено зорієнтованість змісту предмета на такі проблеми, як: «Родина, школа, Батьківщина», «Людина, її здоров'я, поведінка у різних життєвих ситуаціях», «Знання, людська праця».

Так, згідно з навчальним документом «Програма для горожанських шкіл на 1935–1936 учбовий рік» [117] учні 1, 2, 3 кл. вивчали теми: *школа*: «Школа та її значення для особи і народу», «Чистота і порядок у школі», «Як поводитися з книгами», «Книги, бібліотеки, читальні»; *родина, громада, держава*: «Родина – основа суспільності», «Члени родини, їх права і обов'язки», «Родинна атмосфера», «Любов і довіра – найліпші родини і суспільства», «Родинні свята», «Родинні пам'ятки», «Справедливість до всіх членів родини», «Родинні ігри і забави», «Поведінка в родині», «Поведінка в товаристві», «Товариство добре і зле», «Родина – громада, держава», «Державний, прапор, гімн», «Завдання модерної держави», «Президент республіки», «Політичні партії», «Програми політичних партій»; *знання, людська праця, охорона здоров'я, поведінка*: «Знання – то оружє», «Знання – то сила», «Самоосвіта», «Пізнай себе», «Книга – приятель», «Праця і її значення для одиниці і суспільства», «Право на працю та її охорона», «Праця фізична і розумова», «Загальна і професійна освіта», «Право на майно, чесно набуте», «Праця і відпочинок», «Розумове виховання під час відпочинку», «Здоров'я – найбільший скарб», «Гімнастика», «Здорова душа – в здоровому тілі», «Злі і добрі прикмети чоловіка», «Добрі якості плекай», «Біднота, добробут, багатство», «Помагай бідним» тощо [117, с. 9]. Вищевикладене окреслює спроектованість переліку тем, змісту предмета «Горожанська наука» на таку практичну потребу, як: опанування знань, умінь і навичок, потрібних для життя в суспільстві.

Предмет «Рисованя» у горожанських школах, як показує аналіз архівного матеріалу відзначався, з одного боку, зорієнтованістю на формування специфічних відчуттів (кольору, лінії, колориту, просторового мислення тощо), а з іншого – спрямованістю на розвиток чуттєво-емоційного сприйняття, вміння

відчувати та відтворювати навколишній світ, сприймати цілісно довколишній світ, цінувати самобутність і культурну спадщину Підкарпатської Русі як складника загальнолюдської культури. Проілюструємо вищесказане прикладами. Так, відповідно до «Програми для горожанських шкіл на 1935–1936 учбовий рік» [117] гуманітарний аспект набував найповнішої, на нашу думку, реалізації під час вивчення таких тем для учнів 1, 2, 3 кл.: «Підкарпатський орнамент», «Модерний художній орнамент», «Прості силуетні нариси», «Силуети краєвидів міста околиці», «Прості мотиви з природи», «Різна техніка при малюванні квітів», «Малювання різних овочів», «Надписи різних фірм і торговельних інституцій з різною технікою виконання», «Плакат і інші надписи», «Прості предмети з близького оточення школяра з уяви (мебель, будинки)», «Прості будинки в чільному положенні», «Передня або бічна сторона навчальної кімнати або шкільного будинку» [117, с. 10–36].

Гуманітарний аспект вивчення предмета «Співи» в горожанських школах відображали такі теми: 1–2 кл. – «Державні гімни», «Народна пісня», «Штучна пісня (авторська)», «Народна пісня двоголосна», «Колядка», «Естетика в співанню», «Найважливіші руські композитори», «Чеські композитори: Сметана, Дворжак, Сук» [117].

Опанування предмета «Ручні (жіночі та хлоп'ячі) роботи» в горожанських школах пов'язували з опрацюванням кількох загальних тем. Темі добирали за принципом сезонності, а їхній зміст наповнювали актуальними матеріалами, важливими для майбутнього життя хлопців і дівчат. Програми із предметів «Жіноча ручна робота», «Хлоп'яча ручна робота» мали просту структуру, що об'єднувала проектів завдання різного характеру.

Так, програми для горожанських шкіл для хлопців передбачали розгляд найважливіших галузей виробництва, ознайомлення із класичною, модерною архітектурою та залучення до різноманітних видів праці (обробка дерева, металу, робота з глиною, картоном тощо) [117]. До орієнтовних тем для дівчат, які пропонували програми, належало шиття, вишивка, приготування їжі, гігієна дівчини, догляд за немовлям, прибирання будинку, господарська діяльність.

Дівчат прилучали до родинного виховання. Проілюструємо останнє прикладами. Так, для вивчення предмета «Жіночі ручні роботи» у 1 кл. пропонували теми: «Шиття ажурі», «Чищення квартири», «Гігієна тіла, одежі і білизни», «Поведінка дома», «Вишивка рослинного орнаменту», «Робота із матеріалом звіриного походження», «Вишивка рукавів», «Шиття подушок, господарських сумок» [117, с. 10]; у 3 кл. – «Пошиття сорочки для дитини», «Чепець для грудної дитини», «Плекання грудної дитини», «Практичні поради по догляду за грудною дитиною», «Приготування страв», «Картопля і гриби», «Дитяче і дієтичне харчування», «Практичне упорядкування кухні» [117, с. 58]. Перелік наведених тем слугує підставою для констатації, що учні на основі різних видів ручної праці могли здобувати елементарні знання, виробляти вміннями та навички, потрібні для майбутнього життя в сім'ї.

Аналіз програм для горожанських шкіл дає змогу стверджувати, що гуманітарна освіта, підґрунтям якої виступав принцип виховання у природно-народному дусі, виявляла спрямованість на розумове, моральне, естетичне виховання учнів і мала практичне значення. Прикладний її вимір увиразнює факт, зафіксований на сторінках педагогічної періодики: «Практичну ціль школьної науки кладу на перше місце. Все школьне наочованя най має практичний характер. Най учитель за все має на увазі, що то, що учить, або хоче учити, буде дітина, аж вийде із школи, в практичному життю дійсно потребовати, і аби ученики знали головне з того, що їм, коли виростуть, буде треба як культурним людям знати» [36, с.121].

Підкреслимо, що для аналізу розвитку змісту гуманітарної освіти видається посутнім дослідження особливостей діяльності середніх шкіл Закарпаття міжвоєнного періоду, тобто гімназій (Ужгородської, Мукачівської, Берегівської, Хустської) і семінарій (державної в Мукачеві, греко-католицької чоловічої в Ужгороді, греко-католицької жіночої в Ужгороді, греко-католицької духовної в Ужгороді).

У «Програмі для I–IV курсів Ужгородської учительської семінарії на 1925–1926 навчальний рік» [109] знаходимо відомості, що семінаристи вивчали такі

предмети: язик викладовий (граматика, правопис, стиль, література та читання), чеська мова, географія, історія, горожанська наука, наука про рідний край, природа й наука фізики, числення, наука геометрії, рисунки, наука писання, наука домоводства, спів, гімнастика, наука ручної роботи.

Структурні особливості програмового матеріалу із предмета «Читання» для вчительських семінарій полягали в розподілі змісту за монотемами, у межах яких було передбачено вивчення теорії літератури на прикладі кількох текстуальних творів. Так, семінаристам третього курсу пропонували до опрацювання такі монотеми: казки – «Два брати», «Гордий цар»; історичні оповідання, думи та перекази – «Переказ про Довбуша», «Плач невольників», «Плач трьох братів», «Проза історична, дидактична, риторична», «Промова др. Т. Масарика»; байки, легенди – «Осел і лис», «Господар і віл», «Легенда про св. Андрія»; повісті, оповідання, новели, ідилії, гуморески – «Як дідो достав фару», «Віщий Олег», «Чародійна скрипка»; стиль, роди стилю, сміховинки – «Золота ложка», «Підбрехач», «Два розумні»; важніші фігури, ритми, поетичні повісті, балади – «Лісовий цар», «Довбуш», «Минають дні»; притчі, приповідки, загадки – «Христова притча про сіяча», «Притча про терен» тощо.

На четвертому курсі семінаристи ознайомилися із творами українських, світових і місцевих письменників. Українську літературу було представлено у програмах досить повно: Т. Шевченко, П. Куліш, Марко Вовчок, С. Руданський, І. Нечуй-Левицький, І. Франко. До когорти письменників Підкарпатської Русі, творчість яких репрезентували проаналізовані в дослідженні програми, належали М. Лучкай, Ю. Жаткович, О. Духнович, О. Павлович, В. Гренджа-Донський [109].

Заслуговує на розгляд широке використання на уроках «Стилю» письмових завдань на висвітлення багатьох питань із різних галузей знання (освіта, народознавство, природа, держава, рослинний світ тощо). Формулювання тем часто вирізнялося проблемним характером, що вимагало від семінаристів не пасивного збору матеріалів, а застосування елементів частково-пошукового методу. Особливе освітнє та розвивальне значення вищеописаної

роботи окреслюється можливістю привчання семінаристів до вільного викладу власних думок.

З архівних матеріалів [109] відомо, що змістовий матеріал предмета «Спів», який викладали в учительських семінаріях, утворювали такі основні компоненти, як: 1) теоретичний (засвоєння нотної грамоти та музичної літератури); 2) художній (опанування вокально-хорових умінь і навичок). Зауважимо, що програми охоплювали опрацювання етно-національних музично-педагогічних традицій і тенденцій тогочасного розвитку музичної культури на Підкарпатській Русі та за її межами.

Семінаристи ознайолювалися із творчістю ряду світових композиторів, серед яких: Вольфганг Амадей Моцарт, Ріхарт Вагнер, Джузеппе Верді, Людвіг ван Бетховен, Ніколо Паганіні, Петро Чайковський [109, с. 42–43]. Також навчалися виконувати музичні твори різних видів: *церковні* – «Радуйся, серце, хоронителю неба», «О Боже милий», «Пісня до св. Василя», «На св. Горі», «Христос воскрес»; *патріотичні* – «Гімн Підкарпатської Русі», «Державний гімн», «Русиночка я маленька», «Я русин був», «Верховино», «До рідного краю»; *календарно-обрядові* – «Веснянка», «Нова радість стала»; *родинні та коліскові* – «Ой через наше село», «Наша хатка», «Піду в садочок», «Мій метелику», «Мак», «Ой ходить сон», «Спи, дитино», «Бабусині курята», «Курочка», «Лисичка», «Калина»; *на шкільну тематику* – «До школи час», «Поставали школярки» та ін. [109, с. 42]. Гуманітарний аспект предмета «Спів» в учительських семінаріях Підкарпатської Русі відзначався спрямованістю на художньо-естетичне сприйняття музики в широкому діапазоні її видів, розвиток загальних і музичних здібностей, формування ціннісних орієнтирів.

Предмет «Наука домоводства» в семінаріях передбачав інтегроване вивчення спектра навчальних предметів професійної підготовки, що уможливлювало порушення багатьох проблем дидактики, виховання, медицини, охорони здоров'я. Цікаво, що програма регламентувала розгляд дидактичних проблем у безпосередньому зв'язку із практичними вміннями та навичками.

Підвалинами гуманітарної освіти семінаристів слугували досягнення тогочасного мовознавства, літературознавства, музики, педагогіки, медицини та виробництва, а її характер зумовлювали цілі та завдання, спроектовані на потреби суспільства.

Загалом навчальні програми з гуманітарної освіти шкільництва Закарпаття у міжвоєнний період мали такі ознаки, як:

- 1) гуманістична спрямованість змісту початкової та середньої освіти, пов'язана з тогочасними потребами та можливостями особи, її здоров'ям і фізичним розвитком;
- 2) науковість, що полягала у вивченні матеріалу, який відповідав тогочасному стану науки, розвитку суспільства (опанування матеріалу передбачало виокремлення моральних, естетичних, духовних ідей);
- 3) доступність, яка визначалася порядком уведення нового навчального матеріалу, оптимальною кількістю наукових термінів, понять, структурою навчальних планів і програм для різних типів шкіл;
- 4) зв'язок із життям, означений можливістю використання учнями матеріалу, поданого у програмах для вивчення, у майбутній професії та на благо суспільства;
- 5) відповідність до вікових можливостей і рівня підготовки учнів, окреслена засвоєнням не перевантаженого за обсягом чи теоретично ускладненого матеріалу;
- 6) послідовність, детермінована плануванням змісту, де кожне нове поставало на основі попереднього та було ним зумовлене.

Отже, аналіз програм для народних, горожанських і середніх шкіл дає підстави констатувати: гуманітарна освіта забезпечувала знаннями, що сприяли формуванню цілісного уявлення про загальнолюдські духовно-культурні цінності, розумінню національно-етнічних пріоритетів, розвитку мислення, а також вирізнялися спроектованістю на реалії життя, практичне застосування в ході майбутньої трудової діяльності.

2.2. Законодавче та навчально-дидактичне забезпечення реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти

Процес школотворення та розвитку змісту освіти відображено на сторінках друкованого органу шкільного відділу цивільної управи Підкарпатської Русі – «Урядового вісника». Із настанням автономії в краї було організовано Шкільний відділ Цивільної Управи Підкарпатської Русі в Ужгороді (Школьный Оддѣл Цивильноѣ Управы Подкарпатскоѣ Руси в Ужгородѣ), який підпорядковувався Міністерству шкільництва і народної просвіти (знаходилось у Празі) і охоплював відділи: I) Народних шкіл: 1) педагогічний відділ (інспектори, призначення вчителів, відвідування шкіл тощо); 2) дитячі садочки (захоронки); 3) шкільні будинки, умеблювання шкіл; 4) персональні справи вчителів; 5) ручні роботи і жіноча домашня наука; II) Горожанських шкіл; III) Середніх шкіл; IV) Торговельних і фахових шкіл; V) Соціальних справ, інтернатних закладів, стипендій; VI) Просвіти, позашкільної освіти, читалень, народних бібліотек [344].

«Урядовий Вѣсникъ Школьного Оддѣла Цивильноѣ Управы Подкарпатскоѣ Руси» почав виходити, починаючи з 1920 року. (Під такою назвою виходив у 1920–1928 рр., Ч. 1–5; в подальшому назви дещо змінювалися: «Урядовый вѣсник школьного реферату краєвого уряду Подкарпатскоѣ Руси» (1928. Ч. 6–10, 1929, 1931–1934. Ч. 1–6; «Урядовый вѣсник школьного краєвого уряду Подкарпатскоѣ Руси», «Урядовый вѣсник школьного реферату земського уряду» (1934, 1935-1938) [278, с. 95].

«Урядовий вісник...» містив наступні рубрики:

1. Закони і урядові розпорядження («Законы и правительственнѣ розпорядженя»);
2. Розпорядження Міністерства шкільництва и народноѣ Просвѣты;
3. Розпорядження школьного оддѣла цивильноѣ управи Подкарпатскоѣ Руси;
4. Заявленя; Именованя; Новопоявившаяся книга.
5. Одобренѣ и допущенѣ учебники;

6. Особна часть (подяки, особні пере́мени в школьному одді́лѣ) [278, с. 96].

Аналіз матеріалів, що опубліковані на сторінках Урядового вісника – зібрання документів, законів, урядових розпоряджень, розпоряджень міністерства і народної освіти відділу цивільної управи Підкарпатської Русі, – дає уявлення про регулювання процесу розбудови шкіл, організацію шкільного життя впродовж виокремлених етапів розвитку змісту освіти, в тому числі, гуманітарної. У контексті відтворення динаміки розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти нашу увагу привертають матеріали, що розкривають питання підготовки вчителів; забезпечення шкіл підручниками, навчальними книгами; впорядкування навчальної і виховної діяльності учнів шляхом забезпечення шкіл необхідними засобами, обладнаннями, обґрунтуванням і виданням навчальних основ та вказівками із розробки навчальних планів на їх основі тощо.

Аналіз Урядових вісників за період 1922–1928 років (етап розбудови у розвитку змісту гуманітарної освіти) дає можливість простежити за діяльністю шкільної управи в напрямі забезпечення шкіл педагогічними кадрами, зокрема розкривається сутність процедури проходження нострифікації дипломів учителів; організації конкурсу підручників; подання списку схвалених підручників для шкіл з угорською мовою навчання [324, с. 13]; використання читанки В. Бірчака у гімназіях та горожанських школах [324, с. 27]; розподіл годин навчального навантаження для вивчення «руського язика» в руських та малярських школах; схвалення та рекомендація до використання підручників в народних школах з різними мовами навчання (наприклад, з руською мовою навчання (Волошин А. «Азбука» (1921); Конопасек Я. «Перша читанка» (1921), Кизак І. «Букварь» (1921) та інші); з малярською мовою навчання [324, с. 100–101]; організації навчання латинської мови, азбуки та руської мови в народних школах; забезпечення шкіл навчальними засобами («учебними средствами»); організації місцевих та окружних (районних) шкільних виставок; державних курсів для підготовки вчителів для шкіл Підкарпатської Русі; [324, с. 128–130].

В одній із статей Урядового Вісника («Про урядову та мову викладання у всіх школах Підкарпатської Русі»), було зазначено, що в школах Підкарпатської Русі, в 1922 році мали вживатися наступні книги для навчання руської мови: 1) Використовувати мали граматику, написану А. Волошином у 1907 році (друге видання 1920 р.). Граматика охоплювала правила місцевої мови і його коротку граматику. 2) Стосовно словників, могли вживатись: словник О. Митрака, але вибирали лише ті слова, які вживались в народній мові Підкарпатської Русі; словник В. Чопея, в якому подавалось більше слів, але не можна було вживати слова, написані курсивом (це були слова мадярські, або похідні від них) [291, с. 22].

Дотримуватись цього розпорядження повинні були учителі усіх типів шкіл, а дирекції шкіл були відповідальними за його дотримання. Якщо хтось відхилявся від нього, це питання виносилось на щомісячну конференцію вчителів, де обговорювалися питання про чистоту і правильність руської мови.

На сторінках Урядового вісника, було опубліковане також розпорядження («Розпорядження з дня 24.новоїмбра 1923, п.132.459-1, О уживаню учебников и помочных книг для молодежи в народных и горожанских школах»[325]), ознайомлюючись із яким учителі дізнавались про схвалені (спеціальною міністерською комісією) нові підручники та ті, щодозволялись до використання в школах Підкарпатської Русі.

У 1922 році Міністерством шкіл і народної освіти Підкарпатської русі був схвалений підручник для середньої школи І. Панькевича «Граматика руського языка для младших классов школ средних и горожанских» (1922), виданий у видавництві «Карпатія» міста Мукачево [259].

Розпорядженням від 18 лютого 1922 року, ч. 3181 було наказано вживати в школах Підкарпатської Русі – граматику А. Волошина від 1907 року, тимчасово до того часу, поки міністерство шкільництва і народної освіти не схвалить іншої [291]. Рішення міністерства шкільництва і народної освіти від 25 вересня 1922 року, ч. 66.879 уможливило використання в школах «Граматики руського языка

для молодших клас шкіл середних и горожанських», яку написав Др. Іван Панькевич [292].

Рекомендовані міністерством підручники дозволялось вводити в обіг тільки після проходження спеціальної комісії. Після схвалення міністерською комісією підручників, їх використання дозволялось лише після оголошення у «Вѣснику Міністерства школьства и народноѣ просвіти». Варто зазначити, що релігійні громади, при яких діяли школи, тривалий час самостійно опікувались проблемою добору і постачання підручників і літератури для шкіл. Але з початком розбудови і становлення нового демократичного устрою питання про забезпечення шкіл підручниками та іншими засобами опікувався спеціальний урядовий відділ. Оскільки процес становлення нової школи супроводжувався налагодженням видавничої справи, що саме по собі свідчить про неможливість на перших порах забезпечити відповідні підручники для шкіл, то цим розпорядженням зобов'язувались організації, що забезпечували школи книгами (які привозилися із-зі кордону на територію Підкарпатської Русі), подавати заявки в Міністерство шкільництва на отримання дозволу на використання разом з виданням в одному примірнику.

Цим розпорядженням встановлювався порядок використання в школах допоміжних засобів навчання, а саме: опис міст і округів, плану селищ, карт округів. Вони також були дозволеними після схвалення їх краєвою шкільною радою, або рефератом «Міністерства школьства и народноѣ просвіти в Братиславі», або «Школьним оддѣлом цивильноѣ управы Подкарпатской Руси в Ужгородѣ». Цим розпорядженням покладалась особиста відповідальність на окружних і краєвих шкільних інспекторів (надзирателей) за дотримання цих рекомендацій [325, с. 195].

В кожному номері журналу «Урядового вѣстника» подавався список підручників, схвалених для шкіл з різними мовами навчання.

Так, наприклад, у аналізованому документі [325, с. 192] подано авторів і назви підручників, рекомендованих (схвалених) для горожанських шкіл з

руським (українським) «выкладовым языком» та народних шкіл з німецькою мовою навчання.

Окрім того, майже в кожному збірнику містилася інформація про видання підручників, які вийшли з друку у Державному видавництві у Братиславі. Серед виданих книг є наступні: Др. Конопасек «Перша читанка для народних шкіл» (1921), Фотул-Заклинський «Зоря, читанка для 2 и 3 школьных роков» (1925), Др. С. Фенцик «Піснѣ Подкарпатских Русинов» (1921), Др. В. Бірчак «Руська читанка» для I, II, III, IV класів середніх шкіл (1922; 1928); Др. И. Панькевич «Грамматика руського языка для молодших клас шкѣл середних и горожанських» (1922) (див. Додатки Д. 10, Д. 11, Д. 13, Е. 5).

У № 2 «Урядового вісника» за 1923 рік у рубриці «Одобрень учебники» подано список книг, які були рекомендовані для шкіл з «мадярським выкладовим языком: а) народних; б) середніх; для шкіл з німецькою мовою навчання [325, с. 23–24].

У № 9–10 «Урядового вісника» за 1923 рік під рубрикою «Одобрень учебники» зазначено підручники, рекомендовані [325, с. 255–256]:

- I. Для шкіл з руським выкладовим языком: народнѣ.
- II. Для шкіл з мадярським выкладовим языком: а) для шкіл народних, горожанських, середних, фаховых и учительских семѣнарѣй; б) народнѣ.
- III. Для шкіл з нѣмецьким выкладовим языком: а) для шкіл народних, горожанских, середнѣх, фаховых и учительских семѣнарѣй; б) народнѣ и горожаньскѣ; в) народнѣ.

Окрім того, на сторінках журналу подавалась інформація про ілюстровані книги для дітей, які підготувало до друку державне видавництво у Братиславі, зокрема йдеться про окремі видання українських народних казок Б.Д. Грінченка на руському языку: «Мати коза», «Лисичка, котик та півник», «Дідо і баба» [325, с. 22].

З журналів «Урядового вісника» довідуємося також про забезпечення шкіл засобами, що створювали емоційно позитивне середовище в школах. До них відносять картини із зображеннями міст, сіл, річок, традиційних ремесел,

облаштування життя і побуту жителів краю. Картини повинні були розміщуватися в коридорах, класах, учительській і повинні були давати дітям уявлення про життя краю в цілому (наприклад, «Ясіня – живот на салашѣ», «Ясіня – гуцульська одежа», «Ясіня – деревляна церков і дзвониця», «Мукачево – монастирь», «Мукачево – замок», «Ужгород – замок», «Нижня Апша – деревляна церков», «Гора – Стой», «Ужок – горный переход», «Хуст – розвалины замка», «Раховь – заголений погляд» [325, с. 10–11].

Починаючи з 1925 року видаються розпорядження, якими зобов'язується введення в школах однакових форм для шкільних зошитів «О одностойной формѣ школьных зошитов» [326, с. 133; с. 145]; впорядковуються списки підручників, рекомендованих для використання в школах з різними мовами навчання:

«Для школ с руським выкладовым языком:

а) народных (Фотул Е., Заклинский Б. «Зоря. Читанка для 2 и 3 шк. рока народ. школ» (друге, перероблене видання) (1925); Маркуш А. «Зорниця» (1925), перша книжочка для дѣтей, яко учебник в народных школах на Подк.Руси.

б) горожанських, для народных школ с нѣмецьким выкладовым языком; для середных школ с мадярским выкладовым языком; для єврейских школ» [326, с. 145–147].

Окремими розпорядженнями впорядковувалось забезпечення шкіл навчальними книгами шляхом подання від шкіл замовлення на різні підручники. Тобто, школи вже мали якийсь базовий фонд підручників. Для того, щоб він поповнювався новими шкільними книгами та приладдями, а також з метою налагодження безперебійного видавництва підручників, адміністрації шкіл повинні були своєчасно замовляти необхідні підручники: «Управы всѣх державных, недержавных и приватных народных школ з выкладовым языком руським, мадярським, румунським и єврейським» повинні запропонувати «выказы учебников, заведеных до уживаня в сих школах на школьный рок 1925/26» окремо за шкільними роками, розділами (предметами) і за класами [326, с. 167].

На сторінках вісника публікуються нові надходження підручників для ознайомлення широкого вчительського загалу та для складання замовлень школами підручників на новий навчальний рік [326, с. 171].

Привертає увагу перелік засобів навчання, який визначено для однокласової школи з різних навчальних дисциплін. Наприклад, для вивчення горожанської науки і виховання рекомендовані:

1) державні знаки ЧСЛ (Держ. Прапор и прапор Подкарпатской Руси, також образ п. президента), Державнѣ гимны и гимн Подк.Руси.

2) портрети: А. Духновича, Я. Гуса, Я. Коменського та картини Р. Ловди «Ярна сѣвба», «При потоцѣ в яри», «Выораня кромплѣв», «Восени на поли» [327, с. 201].

Для вивчення мов: картини Бокшая: «Зима на Верховинѣ», «Жниво под Воловцем», «Ярна сѣвба», «На полонинах» [327, с. 202].

Так само подано рекомендовані засоби навчання для всіх інших предметів, в тому числі «Спѣв», «Рисованя», «Хлопячѣ і женскѣ ручні роботи» для «дво- и трикласових народних школ», для чотири і більшекласових народних шкіл (як доповнення до тих, які рекомендовано для однокласових). Так, у переліку доповнень для дво- та трикласових народних шкіл для вивчення мови рекомендовано: 1) настінні малюнки для образного навчання; малюнки до байок. Для «чотири- і більшекласових народних школ» для вивчення мови як доповнення рекомендовано картки для наочності: «Образы работень и ремесельников», «Образы знярядов», (Янського) [327, с. 206–208].

Для третього етапу у розвитку шкільної гуманітарної освіти (1929–1937) характерно наповнення підручників, засобів наочності національно-патріотичним та практичним змістом. Так, наприклад, в Урядовому віснику за листопад 1930 року було опубліковане «Розпорядження Министерства Шкѣльництва и народноѣ освѣти з дня 6 мая 1930, чис. 47, 415-1», котрим впорядковувалися «нормальнѣ учебнѣ основы для народных школ» [328].

Згідно даного розпорядження у відповідності до затверджених навчальних основ місцевим учительським корпораціям рекомендувалося виробити

регіональний детальний навчальний план відповідно до типів шкіл та за згодою шкільного інспектора. Затвердження місцевих детальних навчальних планів здійснювалося місцевими (окружними) комісіями, що склалися із вибраних учителів; «на Словаччинѣ и в округах «меншостевых школ» (шкіл національних меншин – прим. наша – І.Д.) відповідним шкільним інспектором.

Зауважується також, що підручники, які на той час використовувались в народних школах, могли використовуватися і надалі, але учителі повинні були прийняти до уваги нововведення через «наставшѣ зміни при виборѣ и впорядкованю учебного матеріалу» [328, с. 169]. «Примірнѣ учебнѣ основи (учебний план)» в шкільній практиці дають уявлення про практичні види робіт, які повинні були вміти виконувати учні і, які доповнювали основне навчання та розподілялись у навчальному плані наступним чином:

«І. За осередками дѣтячого інтересу:

а) з оглядом на часовий поступ и рочне життя;

б) з оглядом на потреби учнів школи, домовства, села и околицѣ.

ІІ. За навчальними предметами і навчальним планом;

ІІІ. Відповідно матеріалу, способу вироблення (з огляду на доступність матеріалу, і з огляду на шкільне обладнання та навчальні засоби;

ІV. За «окрасовими» техніками (тісний зв'язок з матеріалом рисовання);

V. По иншим поглядом» [328, с. 170].

Грунтовний аналіз розроблених навчальних основ дає уявлення про організацію життєдіяльності учнів у школі з огляду на необхідність їх підготовки до дорослого життя та спрямовану на розвиток естетичних, художніх, творчих здібностей, виховання почуття міри і смаку, працелюбства та товарищкості, взаємодопомоги та підтримки, прагматичні потреби.

Провідні ідеї втілювались у навчальних планах. Особлива увага в навчальних планах для народних шкіл [112; 251; 287] була приділена виробничій темі місцевого оточення або церковним календарним святкам: «Як я пас корову», «В нашій загороді – яблука, грушки», «Наша груба», «Наша школа», «Мої сани», «Робота на полі», «В лісі», «Сінокос», «У пекаря» (2 клас); «Вогонь на полі»,

«Голови домашніх звірят», «Св. Отець Миколай», «Наша хатонька», «Весняне життя на пасовиськах» (3 клас); «Гуски на паші», «Листя грушки, сливки», «Шишка із смереки», «Дерева в зимі» (4 клас) тощо.

Згідно розпорядження міністерства шкільництва та народної освіти від 6 листопада 1934, чис. 164.428-20, яким упорядковувалися дефінітивні навчальні основи для народних шкіл, постановлялось, що:

1. В народних школах можна було вивчати як необов'язковий предмет другу мову.

2. Другою мовою при народних школах з нечехословацькою мовою навчання (руських, мадярських, німецьких, румунських, гебрійських школах) підрозумівалася чехословацька мова.

3. Цю мову вивчали тільки діти, родичі яких на початку шкільного року дали на це добро.

4. Навчання могло бути заведене лише тоді, якщо хоча б 20 дітей виявлять бажання вчитись, і є компетентний вчитель для викладання предметів на даному ступені навчання.

5. Навчати можна було від 4 поступного річника дві години щотижнево [298, с. 176–177].

Третій етап у розвитку змісту гуманітарної освіти характеризувався осмисленням і узагальненням напрацьованого в попередні роки досвіду (як позитивного, так і помилок і промахів) розбудови шкільної справи, загалом, і гуманітарної освіти, зокрема. На основі узагальнень та з урахуванням потреб тогочасного демократичного Чехословацького устрою удосконалювались навчальні плани і програми, створювались шкільні лабораторні приміщення, облаштовувались пришкільні ділянки, організовувались краєзнавчі екскурсії. Тобто створювались умови для гармонійного розвитку особистості учня. Разом з тим, не припинялись пошуки виховного ідеалу. У тогочасній періодиці знаходимо перші згадки про особистісно орієнтоване навчання і виховання. У публікації в часописі «Учитель» (1936) А. Аліськевич зауважує, що як розробка нових засад виховання і навчання, так і їх реалізація (добір навчального

матеріалу, способи його подачі) повинні ґрунтуватися на особистісному підході: «При працѣ вихованя и образования молодежи належить брати взгляд головно на ученика, на его тѣлесный и душевный стан и розвиток, на его врожденѣ способности и одарованя, на его способ пониманя, интерес и индивидуальнѣ наклонности и то так при виборѣ учебного матеріяла як и способѣ подавання и перероблюваня того матеріялу; що при той працѣ треба брати головно становисько психологичне, а не становисько логичного уложення матеріялу, науковоѣ систематики або становисько историчне; що методу научаня треба примѣнити до вѣку молодежи, а особливо вважати на переломовѣ хвилѣ <...>; що середна школа має ... при науцѣ виходити од замилованя и интересу молодежи, розбуджовати и удержовати той интерес заведенем одповѣдноѣ методы и то в том напрямѣ, щоби молодѣж могла всегда выявляти як найбільше самостойности, активности и вихосновати свѣй житевый досвѣд» ... [12, с. 95].

Незважаючи на великі позитивні зрушення в справі шкільництва і освіти, яких спільними зусиллями досягали демократичні сили краю, все ж представники російського (руського) крила «мовного питання», об'єднані навколо журналу «Народная Школа» (Журнал Учительського Товариства Підкарпатської Русі – УТПР) чинили спротив демократичним реформам. В опублікованих в «Народній Школі» (1935) резолюціях Конгресу УТПР зазначено: «Протестуємъ противъ несправедливости въ дѣлі снабженя карпаторусскихъ школь украинскими учебниками въ теченіи 17 лѣтъ... Протестуємъ противъ учебниковъ, составленныхъ на основании ... граматики Панькевича» [279, с. 10].

З великим пафосом у №3 журналу за 1936/1937 роки на першій сторінці була опублікована інформація про схвалення «руських» підручників для народних шкіл, виданих Учительським товариством Підкарпатської Русі. Йдеться про: 1) «Карпаторусский Букварь» (Добоша – Федора); 2) «Свѣтъ» (книга для чтеня для 2 и 3 шк. годовъ; Василенко-Федоръ); 3) «Книга для чтенія» (для 4–5 шк. годовъ); 4) «Родина» (книга для чтенія для 6–8 шк. годовъ) [301, с. 1].

В цьому ж номері журналу була опублікована стаття П. Федора про «Русские учебники» [301]. Вводячи читача в короткий історичний екскурс російських підручників, автор зауважує, що до 1848 року стан забезпечення народних шкіл російськими підручниками можна вважати задовільним. З історичної довідки стає зрозумілим, що в умовах демократичної Чехословаччини цей стан значно погіршився. Автор зазначає, що починаючи з періоду автономії, для народних шкіл з російською мовою викладання починаються складні часи. На початок автономії народні школи проросійського спрямування використовували підручники «Букварь», «Читанка», «Грамматика» А. Волошина. Починаючи з 1923 року в школах рекомендується граматики Панькевича, що було дуже вороже сприйнято учителями-русофілами. В 1923 році (в червні 6-7) був організований протест проти цієї граматики. Але, незважаючи на одноголосний протест членів УТПР, урядом приймалися «примусові рішення» про введення в школах підручників, складених «не то на русскомъ, не то на украинскомъ языкахъ» [330, с. 11].

Незважаючи на заборону, в 1925 році Учительське Товариство Підкарпатської Русі (УТПР) приймає рішення про видавництво російських підручників. Насамперед, було видано «Карпаторусский букварь», друге видання якого побачило світ у 1929 році. У 1930 році було видано «Народну школу» (книга для читання для 2 і 3 року шк.навч), друге видання якої побачило світ у 1931 році під назвою «Свѣтъ». В 1931 році було видано «Книгу для читання» для 4 і 5 шк.років і «Родина» для 6–8 шк. років. Але пізніше (1932 р.) ці підручники були заборонені шкільним урядом. Але УТПР продовжувало боротьбу за ці підручники, опираючись на підтримку Русского Культурно-Просвѣтительного общества им. О. Духновича, все ж домоглося дозволу на видавництво російськомовних підручників для шкіл з російською (русскою) мовою навчання [330, с. 12].

Наприкінці 30-х років Підкарпатська Русь, як адміністративно-політична одиниця перебувала в стані кризи. Відбувся двоетапний перехід «від державно-

правових засад демократії чехословацького зразка до угорського авторитарного типу політичного режиму (в листопаді 1938 та березні 1939 років)» [158, с. 191].

В умовах згорання демократичних перетворень (четвертий етап у розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти), коли майже припинили існування урядові журнали, що регулювали шкільне життя, журнал «Народна Школа» писав: «Съ присоединенѣемъ нашей Родины к Свято-Стефанской Короне положение угро-русской гражданской школы въ значительной мѣре изменилося. <...> Угро-русска гражданська школа реорганизована по мадыарскимъ законамъ... унификацѣя устраниена (мається на увазі організація шкіл Підкарпатської Русі за типом чеських шкіл – прим. наша – І.Д.). <...>. Задачею учительства является укрѣпляти въ народѣмысль объ образовательномъ послании угро-русской гр. школы, учити народ видѣти въ образованѣи не средство къ достижению какой-нибудь практической и матерѣальной цѣли, но самоцѣль. Образованѣе само поведеть потомъ народъ къ экономическому и соцѣальному поднятѣю, будучи примѣняемо во всѣхъ отрасляхъ нашей народной жизни» [201, с. 65–66].

Саме на сторінках цього видання публікувались програмні для вчительства статті. Насамперед про мету виховання в нових історичних умовах розвитку тогочасного Закарпаття. В статті «Новый дух воспитания въ нашихъ среднихъ школахъ» [205, с. 42]. А. Лучковичъ, висловлюючи радість з приводу воз'єднання Карпатського краю з короною Святого Стефана, акцентує увагу на впровадженні в школах «нового духа воспитанѣя». Зробивши коротенький огляд (вириваючи із контексту окремі положення) цілей виховання «у разныхъ народовъ въ разные времена» (наприклад, «Руссо ... предлагаль... воспитати челоуѣка природы и среди культурныхъ людей; Локкъ хотѣль, чтобы воспитатель подготовилъ воспитаника для того мѣра, который всегда имѣеть общенѣе с людьми;...»), автор зауважує, що держава не може дозволити собі «неблагоразумну роскошь»: розпочинати справу виховання без чіткої і зрозумілої мети, «без путеводной звѣзды» [205, с. 42]. Саме для уникнення непотрібного експериментування та у відповідності до розпорядження

«Мадьярського Королівського Міністерства Культа и Народного Просвѣщення» необхідно орієнтуватися на базові положення, а саме: 1) виховання релігійних, моральних, і патріотичних почуттів (йдеться про вірність Святостефанській Короні – *прим. наша – І.Д.*); 2) пізнавати індивідуальність учнів та привчати їх до відповідної поведінки; 3) оберігати учнів від впливу таких чинників, які перериваючи зв'язки з «історичною традицією нашого Отечества» нападають на цінності народного, сімейного, індивідуального життя [205, с. 42]. Виховання повинне прививати повагу до традицій «мадьярской національной исторѣи и прочну несокрушиму привязаность къ тысячелѣтней Мадьярщинѣ» [205, с. 43].

Журнал «Народна школа» майже повністю перебрав на себе роль програмного документу нової влади, яка прийшла на зміну колишньому демократичному уряду. Міркування над метою виховання, які час від часу друкувались на сторінках журналу залишають враження, що автори схиляються до типового, однакового, навіують необхідність для всіх громадян прагнення служити Короні Святого Стефана. Пізніше такі ж стремління будуть висловлюватись у відношенні до Радянського Союзу.

Відмічаючи велику роль педагогічних часописів у формуванні та реалізації змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття міжвоєнного періоду (1919–1939), варто, на нашу думку, виокремити особливу роль у формуванні національної свідомості, виробленні культурно-освітнього стереотипу, яку відігравали часописи: «Підкарпатська Русь» – орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі (головний редактор А. Волошин), присвячений пізнанню рідного краю, педагогічним і літературним справам; «Учительський голос» (відповідальний редактор Андрій Ворон); «Наша школа» (друковані органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада»); «Учитель» (1920–1938) – перший педагогічний часопис Шкільного відділу (реферату), редактором якого два роки був І. Панькевич, згодом – С. Бочек, пізніше – Й. Пешина і Ю. Ревай; «Наш рідний край» – часопис для молоді Підкарпатської Русі (редактор О. Маркуш, відповідальний видавець Е. Егрецький); «Пчолка» – ілюстрований місячник для молоді, родин і народу (редактор А. Волошин,

адміністратор П. Кукуруза); «Віночок для підкарпатських діточок» – ілюстрована газета для молоді (редактор – І. Панькевич, пізніше – Я. Розвода, О. Маркуш).

З вересня 1922 року почав виходити місячний часопис «Учитель» за редагуванням А. Маркуша (1922–1936), який був фаховим виданням, адресованим суто професійній учительській аудиторії. Основним своїм завданням часопис уважав об'єднання прогресивної інтелігенції краю у справі розбудови народної школи. Часопис «Учитель», який з 1923 по 1928 рр. був Прилогою «Урядового Вѣсника школьного оддѣла цивильноѣ управи Подкарпатськоѣ Руси», публікував наукові та методичні матеріали на допомогу вчителям. Із сторінок часописа вчителі ознайомлювались з пошуками нових шляхів поступу, метою тогочасного шкільництва і педагогіки. На сторінках часопису порушувались важливі питання освіти, національного, морального, релігійного, естетичного, фізичного виховання. Часопис друкував матеріали про видатних педагогів та просвітницьких діячів краю (А. Духновича, А.Крालицького, Я. Коменського, Т. Масарика, Й. Пешини), наукові статті (Ф. Агія «Педагогічна методологія», М. Ревая «Руські граматики на Подкарпаттю», С. Кириченко «Научовання краєзнавства» тощо). Часопис мав багато рубрик: «Урядовѣ вѣсти», «Вѣсти з учительського життя», «Новини», «Народне вихованє», «Из иностранного школьства», «Бібліографія», «Педагогичний рух».

Науково-методичні та інформаційно-аналітичні доробки допомагали вчителям у процесі створення власних методичних та дидактичних матеріалів до уроків.

На сторінках «Учителя» розглядалися актуальні проблеми методики викладання шкільних предметів. Окрім української, тут друкувалися матеріали також чеською й угорською мовами. Важливе місце в часописі відводилося й мовним питанням. Велика увага приділялася вивченню рідної мови, адже було зрозумілим, що ні при одному навчальному предметі не можливо досягти такого успіху морального виховання, як при навчанні «рідної мови». У навчанні «рідної

мови» зверталась увага на читання, письмо, усну розповідь. Розповідь мала бути не лише змістовною, але глибоко продуманою, перейнятою красою слів, простотою форм. Саме читання часом було монотонним, невиразним, опиралось на механічне чи розумове присвоєння повчальних фраз, і менше впливало на моральний розвиток дитини. Матеріалом для розповідей служила народна творчість, література та переклади іноземних творів.

У навчанні письма удосконалювались творчі задатки учнів. Зверталась увага і на вибір матеріалу, що мав моральну цінність та «глибоку думку» [73, с. 110]. Незнайомі вирази відразу пояснювались. Для цього могли прислужитись народні казки, прислів'я, приказки, які самі в собі несли моральний зміст. Часто при навчанні письма використовувались малюнки, ілюстрації, дитячі щоденники.

Журнал «Пчёлка» почав виходити у 1922/23 навчальному році. Особливої популярності набув у 30-ті роки. Тут активно друкуються різнопланові дидактичні матеріали, а також художні твори Т. Шевченка, М. Шашкевича, І. Франка, С. Руданського, Б. Лепкого, О. Олеся та інших майстрів художнього слова.

Часопис «Наш рідний край» (редактор – народний вчитель, шкільний інспектор і письменник О. Маркуш) ґрунтувався на засадах краєзнавства і етнопедагогіки. Запроваджуючи передові освітницькі ідеї в практику підростаючого покоління, творці журналу щедро використовували різноманітні жанри фольклору – прислів'я, повір'я, пісні, казки, баяння (заговорювання), що втілюють дидактичні принципи народної педагогіки [1, с. 24–25].

Для реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти розроблялись підручники, посібники для вчителів. Одним із перших, хто взявся за важку працю із створення підручників для шкіл Підкарпатської Русі був А. Волошин. У складних умовах боротьби навколо питання про мову А. Волошин постійно працював над тим, щоб впроваджувати українську мову в навчальний процес. Так, наприклад у семінарії, директором якої він був, уроки проводились рідною руською (українською) мовою, оскільки всі викладачі добре володіли рідною

мовою. Ужгородська учительська семінарія була осередком боротьби за утвердження в практиці роботи школи літературної української мови. У цій справі А. Волошину багато допомагали І. Панькевич, В. Бірчак, В. Гренджа-Донський, Марко Бараболя (І. Рознійчук) та інші визначні педагоги і письменники краю [173].

Серед вчителів варто відмітити організатора народної освіти, автора шкільних підручників і посібників, педагога і письменника О. Маркуша. З його іменем пов'язаний прогрес руської школи на Закарпатті. Відаючи народною освітою Тячівщини, він пильнував організацією українських шкіл не лише в селах, а й в гірських присілках Верховини. Найвідомішими на той час шкільними підручниками О. Маркуша були: буквар «Зорниця» (1925), підручники «Рідне слово – Руська бесіда», «Рідне слово» (1923), «Далеким світом» (1925), «По рідному краю» (1926), «Чужі краї – чужі люди» (1932) [216; 218; 219; 214]. Зміст цих підручників сприяв формуванню в школярів любові до знань, до рідного народу.

М. Лукачина, досліджуючи підручник О. Маркуша (1925) «Зорниця», відмічає, що у досліджуваній нами період «мовно-правописна ситуація на Закарпатті була складною. Існували різні мовно-літературні течії: прочеська, різновиди правопису: урядово підтримуваний історико-етимологічний і фонетичний» [204, с. 242].

Незважаючи на це, дослідниця зауважує, що «закарпатські діти у міжвоєнний період прилучалися до: а) української літературної мови з певною домішкою місцевих рис; б) українського алфавіту; в) творів українських письменників. Це служило зміцненню в закарпатських українців почуття національного усвідомлення, почуття єдності з усім українським народом» [204, с. 246].

Оскільки підручники відображають зміст освіти, то важливо простежити його розвиток крізь призму змісту підручників з мови і літератури, якими користувались у школах Закарпаття міжвоєнного періоду.

У підручниках В. Бірчака [28–31] літературні тексти підбирались за їх естетичною вартістю. В основу підручників покладено принципи опори на позитивні якості учнів, врахування вікових особливостей дітей. Вчений-педагог орієнтується на принцип зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями, органічно ввівши в підручник літературу Закарпаття. Читанки В. Бірчака засвідчили його прихильність до принципів науковості, систематичності, наступності процесу навчання, уваги до індивідуальних інтересів учнів. Про якість відбору текстів української літератури автором говорить той факт, що практично всі тексти його підручників включені до програми сучасної середньої школи.

Аналізуючи підручники, опираємось на кваліфіковану оцінку П.Ходанича підручників В. Бірчака. П. Ходанич [338] зазначає, що формуючи зміст програм і підручників, вчений орієнтувався на чисельні наукові праці І. Франка, М. Драгоманова, В. Гнатюка, Я. Головацького, М. Грушевського, Д. Дорошенка, О. Колесси; вивчив досвід закарпатських педагогів, вчених і літераторів О.Духновича, І. Раковського, А. Добрянського, Є. Сабова, О. Митрака, М.Лучкая, О. Павловича, Є. Фенцика, А. Волошина, Ю. Жатковича, В. Гаджеги, І. Свенцицького; орієнтувався на кращі взірці чеської та австрійської навчальної літератури, підручники для галицьких українських гімназій В. Родзикевича, О. Барвінського, М. Возняка. Особливість підручників В. Бірчака полягає в тому, що автор знайомить учнів зі світом літератури, основами теорії літературознавства, демонструє процес розвитку літературних форм, видів і жанрів при цьому враховуються вікові та індивідуальні інтереси учнів, роль родини у вихованні.

У дисертаційному дослідженні Л. Маляр, зауважується, що аналіз змісту підручників, укладених О. Білоусенком, А. Волошином, А. Домбровським, О. Маркушем, А. Седлачком, Е. Фотулом і Б. Заклинським, свідчить про те, що об'єктом вивчення в народних школах у 20–30-х роках ХХ ст. були окремі твори найвидатніших українських художників слова: Т. Шевченка, І. Франка, О. Олеся, С. Руданського і С. Воробкевича, Л. Глібова, Б. Грінченка, Б. Лепкого

і Ю. Федьковича, В.Самійленка, Лесі Українки і П. Куліша. Окремими літературними зразками в читанках представлена творчість Г. Квітки-Основ'яненка, І. Котляревського, М. Коцюбинського, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, Олени Пчілки, Панаса Мирного, М. Старицького, В. Стефаніка, Я. Щоголева [211, с. 7].

Системний аналіз змісту підручників, які використовувались в школах Підкарпатської Русі переконливо доводить, що учні мали змогу знайомитися з кращими зразками української літературної класики (див. Додаток Е. 4). Отже, аналіз підручників В.Бірчака, А. Волошина, О. Маркуша дає підстави для розуміння того, що гуманістичні ідеали і цінності прививались закарпатським школярам на кращих зразках літературної творчості українських і зарубіжних класиків. Учні гімназій навіть мали можливість знайомилися із особливостями розвитку світового літературного процесу.

2.3. Методи та форми організації засвоєння змісту гуманітарної освіти

З огляду на визнання педагогами Закарпаття міжвоєнного періоду пріоритету в аспекті досягнення поставленої перед шкільництвом освітньої мети системи дидактичних форм і методів організації гуманітарної освіти останні обстоювали доцільність уведення у шкільну практику здобутків світової психолого-педагогічної та дидактичної науки. «Най школа буде школою праці, де дійсно мірється, пробується, порівнюється з дітьми, де діти питають, де аналізують. Таким засадам мусиме підчинити і свої методи, і учебну техніку, а також способи та форми навчання», – стверджував 1921 р. Й. Пешек [266, с. 34].

На початку 20-х рр. ХХ століття процес навчання у школах Підкарпатської Русі розглядав як взаємодію вчителя й учня. Безперечно, вагомого значення (як було викладено раніше) надавали змісту навчання. Проте переваги навчальних планів, програм і підручників нівелювало невміння педагога знаходити шляхи активізації пізнавальної діяльності учнів.

Реалізація гуманітарної освіти в школі 20–30-х рр. ХХ століття передбачала застосування низки методів її організації, співвідносних інтересам і віковим особливостям учнів. Так, у педагогічних часописах та окремих виданнях публікували значну кількість матеріалів методичного спрямування: «Методичні помічні книги, часописи дають пильному учительові всяких шкіл сьогодні досить вказівок і порад, як має навчальний матеріал на кожному ступені науки переробляти, коли і як має уживати індукції, а коли і як дедукції, яких наглядних учених средств уживати для оживлення науки» [13, с. 2]. Методичні посібники того часу склалися з двох частин: одна була призначена для учнів, а друга містила методичні вказівки для вчителів щодо використання низки методів навчання.

Період 1919–1939-х рр. прикметний нерозробленістю чітко окресленої та послідовно витриманої класифікації методів і засобів навчання. Не досить обґрунтованим залишалося й визначення терміна «метод». Так, А. Макаренко у статті «Декілька зауважень до методи й методичного поступу», представленої широкому загалу на сторінках педагогічного часопису «Наша школа» (1937), потрактував це поняття як: «дорога, засоби, якими найлегше, найдоцільніше можна виховати інтелект, почуття й волю ученика» [208, с. 13]. А. Волошин із цього приводу зазначав: «Слово метод походить від злуки грецьких слів мета (ціль) і годон (дорога) – означає не лише дороги, але й способи, які ведуть до якоїсь цілі» [61, с. 5].

Педагоги міжвоєнного періоду запропонували подвійне бачення змістового наповнення поняття методу: як шляху пізнання (вузьке) та як способу використання якого-небудь матеріалу або діяльності, пристосованої для досягнення визначеної мети (узагальнене). «Дефінітивні учебні основи» давали вчителям повну свободу щодо вибору методів: «Метода навчання є свободна в межах законів, котрі опреділяють природний розвиток молоді» [250].

У всякому разі позитивним було набуття педагогами можливості виявляти самостійність, творчість у виборі того чи того методу навчання. Кожен учитель у ході своєї практичної шкільної діяльності вибирав методи, що найбільше

відповідали його індивідуальним нахилам і місцевим шкільним умовам [212, с. 30]. У статті «Педагогічна методологія» («Учитель», 1926) Ф. Агій підкреслював, що «закон дає свободу вчителю, щодо методу, він не приписує, по якій методиці має вчити... Вживаймо такий метод, через який найближче можемо приблизитися до душі дитини» [7, с. 169].

Питання методів як важливої компоненти процесу навчання було предметом обговорення і на сторінках педагогічних журналів, і на методичних курсах, і вчительських зібраннях. Результатом дискусій стало визначення умов оптимального вибору методів навчання для реалізації змісту гуманітарної освіти, як-от: відповідність методів щодо 1) мети та змісту навчання, 2) психологічних і вікових особливостей учнів, 3) місцевих чинників, а також 4) особистості вчителя.

Дискусії передусім сприяли упровадженню у практику роботи шкіл новітніх методів навчання. У 20-ті роки ХХ століття, час загострення боротьби із книжковим і вербальним навчанням та посилення вимог до розвитку самостійності учнів, було актуалізовано пошукове навчання, пов'язане з уведенням методів навчання, що зумовлювали наближення останнього до життя. Так, у шкільній практиці Підкарпатської Русі апробували так званий «дальтонівський метод», або «план вільного індивідуального лабораторного навчання» [60, с. 46].

Цікаво описали цей метод А. Волошин і Ф. Балицький. Так, А. Волошин у праці «Педагогіка і дидактика» (1935) зазначав: «Америцька учителька Гелена Паркурст випрацювала в році 1913–1919 план вільного індивідуального лабораторного навчання. План той зветься дальтонським, тому що в місті Дальтон (Америка) в середній школі для хлопців і дівчат завела свою методу навчання в році 1920. Для кожного предмету визначене окреме місце, підготовлені прилади, бібліотека». Автор перерахував також основні принципи дальтон-методу: 1) свобода учня; 2) індивідуальність навчання; 3) результативність (самостійне вироблення якогось предмета) [60, с. 47].

Учитель з Ужгорода, Ф. Балицький, у серії статей із загальною назвою «Дальтонський спосіб навчання», уміщеній у педагогічному часописі «Учитель» (1924; 1925), детально розкриває сутність вищезгаданого методу, особливості його організації, прикметні ознаки, окремі переваги та недоліки. Педагог стверджує, що «головною заслугою сего способу є те, що у великих селах ученики мають можливість працювати вільно, учитися за своїми здібностями... Учитель перестає бути дидактиком, матеріал, який призначений на весь шкільний рік, не ділиться на години... Праця вчителя в школі значно змінюється» [19, с. 194–195]. Визначальні особливості методу, на думку педагога, полягали у його практичній спрямованості та зв'язку з життям: «При дальтонському устрою може ученик учитися тих практичних предметів, яких буде потребувати для ремесла або торгівлі, або лиш таких предметів, яких єму треба, щоби перейти до вищої класи або школи» [20, с. 17].

Навчальний процес у школах, де практикували дальтонівський метод, було побудовано так: учень отримував від учителя завдання, методичні вказівки, рекомендації та самостійно працював над об'єктом дослідження. При цьому передбачали використання значно більшого переліку наукових засобів, ніж під час звичайного режиму навчання [20, с. 19]. У річних звітах учителі записували результати роботи учнів за дальтонівською методикою.

Загалом реалізація змісту гуманітарної освіти в міжвоєнний період передбачала, серед іншого, активне розроблення й утілення в життя дальтонівського методу навчання на основі регіональних особливостей.

Значну роль у шкільництві Підкарпатської Русі відігравали практичні методи роботи: вправи, письмові завдання, твори, ручні вироби тощо. «Самостійна праця учнів, – відзначав А. Волошин, – є тоді, коли асоціація зображень предметових, словесних і письмових стається свідомо й доцільно – так витворюється диспозиція до легкої репродукції знання. Самостійність учнів при письмових працях вимагає й того, щоб шукання правильної форми робилося самим учнем, бо лише так закріпиться правильне знання до пам'яті» [61, с. 47].

У начальних планах було прописано, скільки шкільних або домашніх письмових праць повинен задавати вчитель із певних предметів. Особливо багато практичних письмових завдань було передбачено для вправлення учнів у правописі та стилізації. Так, у нижчих класах середніх шкіл на учня припадало 20–25 письмових праць щомісячно [61, с. 47]. З огляду на це видаються закономірними протести вчителів проти значного завантаження учнів такими роботами, вміщені на сторінках педагогічних часописів. Так, Ф. Агій у статті «О домашніх задачах» («Учитель», 1925) описує, якої шкоди завдає розвитку дитини перенасичення домашніми завданнями з різних предметів: «Ученики майже кожний день 6–7 годин сидять в класі. Межи тими шістьма, або сімома, найдуться і три такі предмети, які на другий день повторяться, як руський язык, чеський язык, числення. Тепер із кожного одного достануть ученики письменну, домашню задачу, щоб виробили на завтра... В сяком случаю ученик не знає, що має робити, бо и се треба, и то треба...» [5, с. 8]. Схожі аргументи знаходимо у публікації з іншого джерела – «Pisemná domácí cvičení vpraksiškolni» («Учитель», 1930) [380, с. 23].

Здебільшого практичні методи не забезпечували новою інформацією, а слугували для її закріплення та формування вмінь застосовувати знання. Їхня кількість залежала від індивідуальних особливостей школярів і мала бути достатньою для вироблення певних навичок. У статті «О научованю граматики і правопису» («Учитель», 1924) педагог Ю. Ревай пропонує послуговуватися під час вивчення граматики чотирма типами вправ, як-от: розмовні, граматичні, правописні, допоміжні [285]. Дописувач із криптонімом «М. В.» у статті «Рідна мова в вихованні й навчанні» (1937) перераховує такі види робіт з науки рідної мови: 1) розбір читань; 2) письмові вправи; 3) граматичні вправи [206, с. 8–10].

Один із закарпатських педагогів, О. Маркуш, на сторінках педагогічного часопису «Учитель» спочатку ділиться досвідом навчання дітей читанню, виокремлюючи такі практичні різновиди, як: читання тихе (мовчки), голосне, громадне (хорове), а потім ілюструє методику опрацювання художнього тексту (мовні вправи, «меморовання» (читання напам'ять), декламація). Як відзначає

дописувач, «задача школи не стільки навчити читати, але і привчити дітей до читання – указати дітям на той скарб, який зібрано в книгах і який доступний для кожного» [217, с. 40].

Систему поетапних практичних завдань для написання творчих робіт з рідної мови (стиль) представив педагог А. Домбровський у статті «Стиль в народній школі» («Учитель», 1924). Система охоплює зацікавлення дитини темою; «фантазування, аби дитина проявила себе, аби уявляла, говорила»; написання стильової праці; ілюстрування; читання, обговорення, виправлення, запис чистового варіанта» [142, с. 156].

У роботі Ю. Ревая «О научуваню граматики и правописа» («Учитель», 1924) [285] ідеться про те, що цілі нової школи полягають у розвитку особистості учня («розвої особистості»), а підґрунтям навчання мають виступати засади принципу індивідуалізації навчання та виховуючого навчання: «учитель, насколько то возможно, черпав материал для упражнень з дитячої душѣ... Се можемо достигнути лиш таким способом, если школа приспособиться ид психологичним потребам дѣточоѣ душѣ, ...если мы при научуванню <...> дамо свободу дѣточому роздумуванню и дѣточой вынаходливости [285, с. 4–5]» «...и так станеся хоть котрый предмет научовання <...> благородным средством виховання» [285, с. 4–5].

Щодо добору методів вивчення граматики Ю. Ревай застерігає, що «маєся замістити...мертвый способ звѣданья...абы научуване стрѣтилося з живим радостным интересом и самочинностею учеников». Цього можна досягнути на основі використання замість абстрактних понять (що таке іменник? провідніювати слова) розмовних вправ («бѣсѣдових упражнень»), причому систематично та для різних дидактичних цілей уроку (не тільки для засвоєння нових правил, а й для повторення вивченого, застосування його в нових умовах); урахування під час розроблення вправ вікових особливостей розвитку дитини («були психологично близькі ид розвитку дитячого розума»); відображення зв'язку навчання з життям («абы були зв'язанѣ з щоденным

домашнім, фамилійним, або шкільним житєм дѣтини и будуванѣ на єѣ інтересах») [285, с. 6].

Ф. Агій у студії «Науцовання родного языка» («Учитель», 1924) звертає увагу на створення емоційно-позитивного настрою та психологічного комфорту у процесі вивчення мови впродовж всього періоду навчання, особливо на першому етапі. Для цього варто практикувати ігри, розмови на теми, близькі для дітей, спрямовані на збагачення їхнього словникового запасу. Ф. Агій також наголошує на потребі врахування у навчальному процесі індивідуальних і вікових особливостей дітей («матеріал має приспособлятися к их (*дѣтей – вид. нами*) «умсвенной силѣ; при вибиранню матеріала маємо взяти под увагу душевнѣ проявы дѣтины; матеріал має приспособлятися к вѣку дѣтины, ...має бути взятый из круга єѣ життя») [4, с.113].

Основне завдання вивчення мови Ф. Агій убачає в управлінні розвитком розумових і мовленнєвих здібностей учнів («управляти ум і язык»). Ефективність управління забезпечує система методичних завдань, яку складають стилістичні та письмові завдання («науцованє граматики управлює письменна задача») [4, с.114].

Під час навчання мови варто дотримуватися принципу утилітаризму, корисності («учити граматику так, щоби дѣтина при писаню могла ... хосен взяти»), а також практичної цінності («учити треба практично наглядаючи» [4, с. 114]). Перед формулюванням «стилевої задачі» доцільно обговорити з дітьми вибір теми, на яку вони будуть писати. При цьому «дѣти при разговорѣ най чувствуються так, як бы они були великѣ люде, и говорят, радятся о сѣм, або о том дѣлѣ» [4, с. 116]. Увага до інтересів і бажань дітей, поважливе до них ставлення, виховання в них самоповаги та самоцінності – це засадничі положення особистісно-орієнтованого навчання. Практична спрямованість навчання зумовлена визнанням того, що під час вирішення життєвих завдань «только самостояное думаня и здоровый разум може повести дѣло до порядку» [4, с. 116]. Ф. Агій наголошує, що в житті особливо важливу роль відіграє

«чутство естетичне». І навчати граматиці – це не тільки вчити правильно писати, а й виховувати естетичні почуття учнів (виховуюче навчання).

У процесі роботи над текстами читанки учнів не тільки ознайомлювали зі зразками літературної мови, а й виховували естетичні почуття, формували досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу: «треба змагатися, щоби дїтина пережила то, що читає и обы хоть подобною або не подобною статися той дійовой особѣ» [4, с. 112]. Для цього рекомендували послуговуватися методом драматизації.

Практичні методи навчання у міжвоєнний період мали важливе навчально-пізнавальне значення, сприяли виробленню вмінь і навичок, потрібних для майбутнього. Виконання практичних завдань забезпечувало розвиток уміння спостерігати й пояснювати явища. Етапи проведення не були випадковим набором однотипних дій, а ґрунтувалися на відповідній системі. Зміст практичних методів залежав не тільки від специфіки навчального предмета. Він визначався постановкою вміло організованої спільної праці під керівництвом педагога та мала самостійний, творчий і здебільшого пошуковий характер.

Застосування у школах Підкарпатської Русі наочних методів навчання пов'язували з використанням на уроках різноманітних таблиць, картинок, фотографій, рисунків тощо. Щорічно на оснащення шкільництва краю із бюджету витрачали значні кошти [379].

Педагог Й. Мендель у статті «*Illustrativni metoda vyučovaci*» («Учитель», 1928) розглянув ефективність наочно-ілюстративних методів навчання, зазначивши, що практикує введення у свою роботу ескізів, таблиць, різних ілюстрацій, завдань із картинками тощо [371, с. 302].

Навчальний процес нерідко передбачав ілюстрування предметів у натурі. На сторінках педагогічної преси фігурували замітки про те, що «трудова школа має свою загороду, поле, де ученики працюють і знайомляться з тими рослинами, якими кормляться. Трудова школа має свою майстерню, лабораторію, свої зборки комахів, рослин і мінералів» [272, с. 107]. Такі ілюстровані матеріали

посилювали результативність сприйняття учнями навчального матеріалу, формуванню конкретних уявлень.

Заслуговує на увагу сучасних учителів досвід шкільництва Закарпаття щодо самостійного виготовлення дітьми наочних засобів навчання. У досліджуваний період чимало наочних засобів учителі разом із учнями виготовляли власноруч, про що дають підстави стверджувати шкільні виставки, організовані наприкінці навчального року. В одному із чисел педагогічного часопису «Учитель» було констатовано: «...з праці дітей виставлялися рисунки й вироби ручної праці, а з праці вчителів – прилади до науки поодиноких предметів, список виховуючи гасел до науки й виховання, наглядні матеріали місцевого характеру» [3, с. 257].

На виставці демонстрували також письмові роботи учнів, ручні вироби з паперу, дерева, глини, макети дерев'яних будинків, методичні та педагогічні посібники, навчальні засоби – «особисті винаходи», «великий живий буквар», «малий живий буквар» тощо. Так, на виставці в Ужгороді 1926 року було представлено навчальний засіб для «хлоп'ячих ручних робіт», винахід учителя – столярський станок, біля якого водночас могло працювати 8 учнів (ціна 1030 Кщ, автор Ярослав Волдан, фаховий учитель у Намешті Осл., Моравія) [267, с. 68].

На початку 30-х років у школах Підкарпатської Русі впроваджували нові методи навчання, зорієнтовані на врахування психологічних особливостей учнів; апробували перехід від дедуктивних до індуктивних методів навчання; формували нову методику викладання гуманітарних предметів на основі концентрації. Додамо, що сутність концентрації полягала в тому, що, наприклад, під час вивчення теми з одного предмета вчитель оперував матеріалом із різних навчальних дисциплін. Цікавими з такої точки зору є педагогічні розвідки З. Гулка [368], І. Лизака [200], А. Полянського [273], Ю. Ревая [285] та ін.

Так, учитель А. Полянський стверджує, що «концентрація має бути природна, а не насильна; може бути предметова; моментальна (екскурсії, природні явища); конкретна чи абстрактна». Педагог наводить приклади

використання у навчанні різних видів концентрації, зауважуючи, що у школах віддавна концентрували вчителі, але не було «в концентрації системи, а система випрацюється тоді, коли вчитель підготує матеріали з кожного предмета в цьому напрямку, з котрим би виросла виховуюча ідеальна трудова школа» [273, с. 343–349].

І. Лизак наголошував на доцільності введення у школі «навчання концентраційного, яке означає не тільки, що при одному предметі концентрується матеріал більше предметів, але і то, щоби одного дня при всіх учебних предметах (по возможности) говорилось о одной темі, которую намеряеме разбирати із некоторого реального предмета» [200, с. 8].

Положенню «Дефінітивних учебних основ» («Наша школа», 1937) про те, що всі предмети шкільної праці «мали творити гармонійну цілість і тому поодинокі учебні предмети мали бути в суцільних відносинах» [78, с. 4], відповідали переваги концентраційного методу як результативного елемента організації гуманітарної освіти на Закарпатті міжвоєнного періоду, що увиразнюють логіку запозичення останнього сучасною шкільною практикою.

Реалізація змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття міжвоєнного періоду передбачала використання також інтеграційного підходу. Так, підвалинами змісту «Рисованя» (малювання) слугувала інтеграція кількох предметів («рѣчеве научане» – бесіда, числення, ручні роботи). Як було зазначено в документі «Учебні основи для народних шкіл» («Урядовий вісник», 1923), «через науку рисованя має кожний школяр приобрісти способности, щоб хоч приблизно міг представити свої думки, або нарисовати образ, котрий бачив чи бачить» [329, с. 211]. Усі теми відзначалися тісним зв'язком між собою, внутрішньою цілісністю, закінченням та обов'язковою спроектованістю на сучасність і громадсько-виробничу працю.

У розвитку гуманітарної освіти Підкарпатської Русі часовий зріз 20–30-тих рр. ХХ століття характеризується посиленням інтересу до методу спостережень. Звернення до цього методу актуалізувало для вчителя низку завдань, як-от: пробудити в учнів спостережливість, викликати інтерес до

навчального матеріалу шляхом самостійного споглядання. Вчителі народних шкіл були переконані в необхідності засвоювати матеріал шляхом набуття власного досвіду та спостереження: «кожна теза матеріалу навчання мусить бути взята з найближчого оточення дитини й обов'язково мати життєве примінення» [208].

Особливою ефективною було застосування методу спостереження на уроках рідної мови, зокрема під час написання стилізаційних завдань. Тему для стилізаційного завдання, як наголошував Ф. Агій, рекомендували брати «із круга життя дитини. Наприклад, говоримо о корові, що може закончитися стилізаційною задачею, котра може бути цвітом розговора...Тобто, дитина тривалий час спостерігала за тваринкою і їй легко писати про неї...як вона з телятком бавиться, як тішиться його скаканням. Кожен учень по-своєму може щось написати» [9, с. 155]. Уся наука стилю передбачала спостереження, звернення до живої фантазії дитини, до її переживань. Саме переживання давали змогу привчати дітей глибше аналізувати, порівнювати, робити висновки і, найважливіше, – творити.

Методику організації самостійного спостереження за об'єктами, образами, явищами природи вважали необхідним елементом уроків «рисунка». «Дитина має ту одвагу, що рисує все так тот предмет, як она собі представляє у своїй фантазії, – писав учитель Ю. Боршош. – Дуже важна річ то, щоби рисунок дівочий приспособлений був ид окружности; значить давати рисовати предмети, знакомі дитині» [33, с. 11].

Методи спостереження зумовлювали перевідкриття учнями явищ і фактів. За допомогою вищеназваних методів школярі робили власні самостійні відкриття, формулювали висновки, а викладання навчального матеріалу ставало конкретним, наочним, змістовним.

Педагоги Підкарпатської Русі у міжвоєнний період практикували глобальний метод вивчення письма, читання чи опанування іноземних мов (Globální metoda), що знайшло відображення на сторінках педагогічної преси,

зокрема в оглядах і дослідженнях М. Литвицького, В. Панека, Й. Пешини [202; 378; 268].

Глобальну методику навчання розробили в Америці на початку ХХ ст. Науковці вбачають витoki методики у творчості великого педагога Я.-А. Коменського. Його твір «Світ чуттєвих речей у картинках» (1658) – перший в історії підручник, у якому ілюстрації використано як дидактичний засіб, – стала поштовхом для апробації в більшості освітніх європейських системах перших десятиріч ХХ ст. глобального методу.

У другій половині 20-х рр. ХХ ст. метод набув популярності в школах Німеччини, Франції, Голландії, Швейцарії, а у 30-х рр. ХХ ст. поширився на інші європейські країни, зокрема Чехословаччину [368]. Входження краю до складу Чехословацької республіки (1919–1939) створило сприятливі умови для апробації глобального методу навчання у шкільництві Підкарпатської Русі.

Глобальний метод навчання є цінним набутком чехословацького педагогічного реформізму. Доробок чехословацького педагогічного реформізму досліджували зарубіжні вчені ХІХ – ХХ ст., зокрема чеські (Я. Ванек (J. Vaněk), Р. Ванова (R. Vanova), С. Врана (S. Vrana), В. Ендік (V. Andic), В. Спєвачек (V. Spěvaček), Б. Угер (B. Uher), Е. Урбановська (E. Urbanovska), Е. Чапек (E. Čapek) та ін.). Особливостями педагогічного реформізму були: альтернативний підхід до особистості дитини, демократизація школи як необхідна умова її реформування, орієнтація на позитивні здобутки зарубіжної реформаційно-педагогічної традиції, введення нових форм шкільної організації, впровадження у практику школи передових теорій і методик навчання, зокрема навчання чеської та іноземних мов за глобальним методом.

Основи глобального методу ще 1928 року обґрунтував найвідоміший представник реформістського руху в Чехословаччині В. Пршигода (V. Pšihoda) у працях «Техніка читання на основі психології», «Шкільні реформи», зокрема на фундаменті студій американських науковців Г. Буссвелла та Х. Юдда сформулював його найважливіші принципи. На думку В. Пршигоди, читання за глобальним методом не можна трактувати з вузької точки, його варто розглядати

як результат розумового процесу та тенденцій сучасного виховання. Тобто не слід вимагати, аби дитина вчила окремі букви або склади, що не мають для неї значення, навпаки, – потрібно вивчати слова, які вона може розуміти, цілі речення, що виражають думки. Зрозуміло, що з першої хвилини дитина бачить у комплексах частини цілого, а не ізольовані букви чи склади [383].

Педагог пропонував практикувати навчання за глобальним методом лише на нижчому ступені початкової школи, серед дітей шестирічного віку. У навчальних закладах другого та третього ступенів єдність навчального матеріалу й навчального процесу повинні були забезпечувати співвідношення предметів, які підлягають одночасному вивченню, та консолідація навчання, тобто обмеження кількості предметів, які вивчають [384].

Глобалізація в школах Підкарпатської Русі, як дає підстави стверджувати аналіз джерельної бази, мала різний характер на різних ступенях початкової школи. Від широкої глобалізації на нижчому ступені педагоги апробували перехід до глобалізації в певних групах предметів на середньому ступені й до глобалізації в окремих предметах на вищому ступені.

На уроках письма-читання за глобальною методою дитина навчалася читати відразу цілими словами (а не по складах) із використанням малюнків та ілюстрацій. Наприклад, «дитина, дивлячися на малюнок і бачачи під ним відповідне слово, читає його відразу без жодного сумніву в тому, що робить помилку. Читає се слово із властивою йому інтонацією» [202, с. 190].

Як підкреслено у проаналізованих джерелах, перехід від читання окремих слів до коротких і поширених речень за вищевказаною методикою відбувався легко, без особливих труднощів.

Навчання іноземної мови за глобальним методом сприяло розвитку імпресивної мови дітей, їхнього мислення, зорової пам'яті й уваги. У процесі такого навчання учні набували комунікативної компетентності – здатності послуговуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Тому кінцева мета вивчення іноземної мови передбачала: а) засвоєння простих і потрібних слів та виразів, звичайних словесних зворотів, щоб учні могли зрозуміти основний зміст

того, що читають і чувають; б) опанування мови в такий спосіб, щоб могли усно висловитися простими фразами; в) засвоєння правопису (найпростіші правописні норми) [36, с. 169–173].

Підґрунтям глобального методу в цей період слугував функціонально-комунікативний підхід, який базувався на гуманістичній спрямованості та був зорієнтований на розвиток і самовдосконалення особистості, розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу. Вивчення іноземних мов у шкільництві Підкарпатської Русі поставало як: а) взаємодія вчителя й учня в процесі спілкування; б) навчання для вирішення комунікативних завдань.

Метод активно залучали до організації на уроках іноземних мов різних видів мовленнєвої діяльності – читання, письма, говоріння. Окрім того, як зазначено у проаналізованій літературі, метод зумовлював значне підвищення ефективності навчально-виховного процесу та зростання рівня знань учнів.

Так, за глобальною методикою звукову та буквену системи іноземної мови учні опановували на основі не розчленованих комунікативних одиниць, а конкретних комунікативних ситуацій, ігор із залученням багатого ілюстративного матеріалу. Зорові образи в такому разі активізували емоційну й інтелектуальну сфери дітей, посилювали чуттєвий базис сприйняття, уможлилювали легкий перехід від читання окремих слів до побудови коротких і поширених речень. Саме комунікативна одиниця визначала набір і черговість звуків, а імітативно-ігрові технології сприяли формуванню в учнів усіх компонентів фонологічної системи. Зорове сприйняття, інтерес до предмета вивчення, дитяча пам'ять – це запорука ефективності застосування глобального методу під час засвоєння абетки.

Для формування навичок читання іноземною мовою за методом глобалістики до уваги дітей пропонували не кілька коротких речень, а значні за обсягом тексти, під час сприйняття яких вони більшу частину слів не розуміли. Проте останнє якраз і окреслювала визначальну сутність глобального методу: у значному за обсягом тексті учні легко вловлювали сюжет, бо ключем до тлумачення незрозумілих слів поставав контекст і багатий ілюстративний

матеріал. З огляду на це метод отримав іще одну назву – «догадування» (metoda dohadovací) [378, с. 125–129]. Значний обсяг тексту, ілюстровані дидактичні матеріали не тільки підтримували інтерес до читання, зумовлювали чітке закарбування в пам'яті прочитаного, а й сприяли розвитку мовлення учнів.

Розширення словникового запасу учнів у руслі аналізованої методики передбачало розроблення системи завдань із відповідним ілюстративним супроводом. Діти засвоювали не окремо взяті слова, а складніші синтаксичні конструкції – словосполучення та речення. На вчителя, відтак, було покладено особливу відповідальність, зважаючи на потребу добору до кожного тематичного циклу ілюстративного матеріалу, що містив зображення відомих дитині предметів і повинен був вирізнятися узгодженістю з індивідуальним досвідом дитини та водночас із вимогами тогочасного соціального й культурного життя: «дитина не виходить поза межі набутого нею досвідом зв'язно висловлювати свої думки та логічно конструювати речення для передачі того, що бачить на малюнку. Самий же малюнок не тільки приковує увагу дитини, а й удержує її фантазію в рамках певної суцільности» [202, с. 191]. Із такого погляду, навчальний матеріал не був абстрактним і незрозумілим, навпаки – дитина сприймала його у формі живих, конкретних образів, що асоціювалися в її уяві з відповідними словами.

Упровадження глобального методу у шкільництво Підкарпатської Русі описано у періодиці означеного хронологічного зрізу: «Для 27. априля 1932 подержана була методична нарада глобалістів в Сваляві, на котрой взяло участь 21 участников из 5 шк. округов Подк. Руси. шк. інспектор Добош, розговор послі преподаних рефератов вів шк. інспектор Пешина» [268, с. 190]. Далі в джерелі наведено статистичні показники поширення методу глобалістики на Підкарпатській Русі: «В шк. році 1929–30 заведена була тільки в 1 школі (Неліпино), 1030–31 в 2 (Неліпино, Уклин), в 1931–32 в 13, и то в Свалявском шк. окрузі 9, Великоберезнянском, Воловском, Росвиговском по 1, в 1932–33 буде заведена в 17 школах». Для вчителів-глобалістів систематично проводили наради, випускали журнал із детальною інформацією про глобальний метод,

методичними порадами, дослідями та побажаннями щодо його впровадження в навчальний процес [268, с. 188–190].

У 20–30-ті роки шкільництво Підкарпатської Русі вирізнялося широким упровадженням методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Особливо сприяло розвитку інтересу до навчання залучення учнів до рольових ігор. Гра в навчальному процесі забезпечувала емоційну обстановку відтворення знань, полегшувала засвоєння навчального матеріалу, створювала сприятливий для засвоєння знань настрій, знімала втому та перевантаження.

Використання ігрової методики в практиці шкільництва Підкарпатської Русі знайшло відображення на сторінках педагогічної преси. Слід відзначити статті, у яких було узагальнено педагогічний досвід у вказаній царині. Йдеться про публікації О. Заклинської, І. Карпинцової, І. Крайника, [159; 168; 187]. Цікавими, наприклад, були пізнавальні ігри під час вивчення граматичного матеріалу в народних школах. Так, І. Крайник у статті «Нові напрями» («Учитель», 1925) описує вивчення теми «Прикметник»: «Діти придумайте собі якийсь іменник. Роздам карточки і кажу дітям цей іменник написати. Потім карточки забираю і питаю кожного, яке слово написав. Далі на зворотньому листі аркуша діти записують уже свої «другі слова». По написанню карточки позбираю і прочитую смішні слова, як, наприклад, дідко зелений, дуб бородатий і т. п. Діти сміються, наука оживлена. Так впроваджую поняття «Прикметник» [187, с. 64].

Учителька народної школи в Бичкові О. Заклинська у своїй статті ділиться досвідом застосування гри «Торг» під час опрацювання теми «Роди іменників» («Учитель», 1924). Діти говорять про все, що є на торзі, а потім «відповідними запитаннями учитель пояснює роди іменників». Так само, як зазначає О. Заклинська, можна проводити гру в ході вивчення дієслова, прийменника, займенника: «треба оперти цілу науку граматики на прикладах, а правило як абстракцію виводити індуктивним способом» [159, с. 45].

Цікавою з такої точки зору видається стаття І. Карпинцової «Хосенность забави і тілесної роботи в народній школі» («Учитель», 1928). Авторка

обґрунтовує значення ігор для фізичного, морального, естетичного виховання дітей і ділиться досвідом використання «забави» (ігор) на уроках ручної праці. На її думку, кожна школа повинна мати «якусь свою загородку, або сад, де дітина може наглядно відіти саму роботу, тому що робота заодно і нашу душу питає, облагороднює чувства...она не лише каждоденний хліб нам подає, а часто утішає в смутності чоловіка. Для того модерна школа має бути школою праці...» [168, с. 23–24].

Методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності школярів пропагували на сторінках педагогічних часописів і чеські колеги. Слушні поради висловлювали Марія Бартушкова, Марія Бухалова [354; 357] та ін.

Так, Марія Бухалова пропонувала практикувати у шкільництві різні види ігор (вільні, спеціальні, соціальні, комбіновані), акцентувала увагу на тому, що найкраще та найприродніше їх проводити на лоні природи (у саду, парку, полі, біля річки) із застосуванням природних матеріалів (глини, трави, листя та гілок дерев, каштанів, горіхів тощо). Так, на її переконання, дітина легко засвоювала морально-етичні звичаї та традиції, вчилася відрізнити добро від зла [357, с. 100–106].

Важливим для організації гуманітарної освіти на Підкарпатській Русі педагоги вважали такий методичний прийом, як залучення дітей до драматизації та інсценізації літературних творів. Означений методичний прийом уможлиблював розвиток творчих здібностей, пам'яті, уяви дітей, сприяв збагаченню їхньої мови, формуванню комунікабельних здібностей, а найважливіше – стимулював їхню самостійну творчість. «Характерна особливість цього методу, – як зазначав у статті «Бесіда учителя в школі» («Учитель», 1927) інспектор С. Бочек, – полягає у тому, що навіть сухі предмети можна оживити дійством, персоніфікацією, драматизацією» [34, с. 109]. В іншому джерелі йшлося про те, що «драматизація служить не лише завданням повторення матеріалу, а й цілям морального виховання, бо розвиває почування» [61, с. 45].

У пресі, особливо на сторінках педагогічного часопису «Учитель», а також у методичній літературі докладно висвітлювали особливості використання методу драматизації та інсценізації в народних школах для проведення показових уроків.

«Драматизація зо співами, народними танцями та світляними ефектами, – читаємо в одному із джерел, – залишає в душі дітей на ціле життя глибоке вражіння» [209, с. 5]. Педагог Ю. Ревай стверджував, що вчителі часто на уроках вдаються до діалогічної форми викладання навчального матеріалу й «заводять спосіб драматизації, но тут треба учителям припоминати, ож за все най добре обдумають, що можно і що не можно драматизувати» [286, с. 162].

Учитель народної школи Ф. Агій із Севлюша так описує застосування прийому інсценізації на уроці читання: «Читали діти казку з читанки. Після прочитання слідувала інсценізація. В класі на одному столику була поставлена мала сценка з ляльочками, котрі суть заряджені так, що при помочі дітини грає роль лялька. Діти всі никають, сміються, радуються – одним словом настрої добрий... Драматизацію можна проводити в будь-якому класі» [4, с. 110].

І. Мигалка у статті «Справозданя о дѣяльности педагогичных кружков Ужгородского округа в шк. годѣ 1924–1925» також подає цікаві дані про специфіку оперування методом драматизації. Так, учитель Іван Дунда на уроці «Наука о родном краю» (Подорож залізницею з Ужгорода до Хуста) використав новий метод – драматизацію. Результат добрий. Вчителям було цікаво спостерігати на драматизацію по новому методу» [229, с. 264].

Попри те, що робота на основі аналізованого методу в народних школах передбачала серйозну підготовку, діти, як зафіксовано у педагогічній періодиці, з великим завзяттям готували ролі, «драматизували інсценізації казок («Червона шапочка», «Котик, півник і лисичка» або коротенькі сценки історичного змісту)» [144]. За допомогою драматизації діти переживали, розвивали таланти, «облагороднюючи свої чувства, стремління, бесіду і поведінку» [352, с. 120].

Значну увагу педагогів Закарпаття міжвоєнного періоду до цього методу можна пояснити динамічним характером навчання, необхідністю організації

самостійної праці учнів, що було спричинено зміною в ході реалізації гуманітарної освіти взаєностосунків учителя й учня в бік посилення активної діяльної позиції учня. Основним постулатом використання методу стало гасло: «драматизую, коли можу заставити дитину переживати, коли викличу у дитини більші і ясніші враження» [172, с. 68]. Тому видається беззаперечним те, педагоги міжвоєнної доби теоретично обґрунтували та накопичили значний досвід із реалізації змісту гуманітарної освіти шляхом драматизації та інсценізації.

Загалом до переліку основних методів реалізації гуманітарної освіти міжвоєнного періоду на Підкарпатській Русі належали такі: за джерелом інформації – словесні, практичні, наочні; за логікою передачі інформації – індуктивні та дедуктивні; за рівнем самостійності – робота під керівництвом вчителя та самостійна робота. За допомогою широкого спектра навчально-методичного арсеналу педагоги прагнули вибудувати діяльнішу (трудова) школу, що передбачала доцільний розвиток усіх тілесних і духовних здібностей учнів, навчання їх власною працею здобувати нові знання. Сутність освітнього процесу такої школи складало не механічне нагромадження відомостей із різних предметів, а навчання на основі щоденної копіткої праці для майбутнього життя.

Педагоги Закарпаття у міжвоєнний період працювали на рівні передових педагогічних ідей свого часу та намагалися в практичній роботі втілити в життя надбання і світової педагогіки, і здобутки власних фахових пошуків. Це стосувалося, безперечно, й організаційних форм навчання.

Основною формою навчання в школах Підкарпатської Русі був урок, елементами якого виступали: організаційний момент, подання та закріплення нового матеріалу, перевірка знань, умінь учнів, домашнє завдання. Ці загальні положення набули конкретизації в роботі А. Волошина «Педагогічна методологія» (1943). Педагог зазначав: «Кожна наука починається повторенням вже знаного матеріалу, до якого в'яжеться новий матеріал, на котрий учитель звертає увагу. Повторення може бути словесне й розумове. Словесне повторення опирається лише на м'язеву пам'ять і має малу вартість. Розумове повторювання

загострює асоціацію нових думок із старими, витворює нові, легкі дороги для скорого уявлення нового знання». «Перший принцип у народній школі – це «нагляд (наочність), другий – використання казок, з яких можна вивести наглядне навчання та якими можна викликати в дитини добрі почування» [61].

Для шкільництва міжвоєнного періоду були притаманні такі форми організації гуманітарної освіти, як: індивідуальні, групові, колективні (фронтальні). Індивідуальна форма навчання охоплювала розроблення індивідуальних проєктів, опрацювання завдань для самостійної роботи. У «Дефінітивних учебних основах» (розділ другий) зазначено, що використання індивідуальної форми роботи необхідне «для пристосовлення до окремих здібностей, інтересів і потреб учнів», а застосування роботи в групах потрібне для того, щоб «кожному учневі дати можливість для тілесного і душевного розвитку» [250, с. 5]. Визначення індивідуальної форми навчання подано у праці А. Волошина «Педагогіка і дидактика» (1935), у якій ідеться про те, що: «ученик сам своєю працею доходить до пізнань, а учитель подає лише головні напрямки, вказівки і доповнює працю ученика» [60, с. 47].

Дещо по-іншому трактує поняття «індивідуальна форма навчання» М. Литвицький у статті «Індивідуальне наочовання в народних школах» («Учитель», 1931), коли зазначає, що «прекрасна в своїй теоретичній оформленості, ідея індивідуального навчання в практиці напотикає на величезні труднощі, що в першу чергу впливають з обставин матеріального порядку». У цій самій роботі педагог наголошує, що якщо вчитель «хоче докладно вистудіювати духовне «я» дитини, то треба, щоби контакт межі дитиною і вчителем не обмежувався лише перебуванням дитини в школі. Учитель повинен уважно стежити за життям дитини в родині. Для цього вчитель має мати у своєму розпорядженні і відповідне шкільне приміщення та відповідний асортимент шкільного приладдя» [203, с. 104–105].

Промовистим є факт, зафіксований на сторінках періодики: «Щоб можна було індивідуалізувати навчання за виїмковими здібностями, інтересами й потребами допускається навчання в групах, що вже освідчилося в деяких

школах, головно в пробних. Таке навчання вимагає від учителя значної проворности» [78, с. 5].

Найпоширенішою груповою формою реалізації змісту гуманітарної освіти були, безперечно, екскурсії. Великого значення такій формі роботи надавав А. Волошин. «Екскурсія багато значить, – констатував цей відомий діяч, – для фізичного виховання, для науки, для морального виховання.... В інтересі навчання прогулька прив'язується до науки природи, господарства, промислових наук для того, щоби пізнання учні набували наглядно в самій природі» [61, с. 52]. Педагог підкреслював вагомість для екскурсій саме організаційного моменту. Так, учитель готує своїх учнів до екскурсії «з огляду матеріального та морального, себто має направити увагу учнів на те, що вони в екскурсії можуть бачити та навчитися <...>. Під час екскурсії треба вважати на порядок, призначити провідників, разом вирушати зі школи і вертатися разом назад» [61, с. 53].

Уточнимо, що екскурсії в шкільництві досліджуваного періоду не були просто прогулянками, розвагами, перервою в навчально-виховному процесі. Роботу під відкритим небом у шкільному городі, лісі, в саду вважали продовженням класної роботи або наслідком оброблення зібраного матеріалу. Екскурсії мали статус частини шкільної роботи. До проведення та їхньої організації педагоги 20–30-х років ХХ століття ставилися надзвичайно уважно, намагаючись належно їх теоретично обґрунтувати та розробити методику проведення. Навчальні екскурсії було передбачено у навчальних програмах народних, горожанських шкіл із багатьох предметів. Тематику, місце проведення та зміст екскурсій також регламентували вищезгадані навчальні програми.

У школах Закарпаття міжвоєнного періоду були популярними краєзнавчі екскурсії. Так, на сторінках педагогічної преси читаємо оголошення про «краєзнавчу прогульку» на Гуцульську Верховину. «Щоби наше учительство спознало наш родний край, треба уладжувати краєзнавчі прогульки, – зазначається в джерелі. – Колеги з Гуцульщини дуже радо взяли на себе задачу

уладження такої прогульки... Треба зойтися до Рахова, яко до центра Гуцульщини. З Рахова провести пару прогульок на околичні гори, як Менчул, Шоймул, Берлебашку, Піп Іван. З Рахова – на Квасовський Менчул, а далі – на Говерлу, Сешул, Петрос. З Квасовського Менчулу перейти до Ясіня, де оглянути Апшинецьку гать, Яблунецький перехід і околицю аж до границі» [169].

Цікаву ініціативу виявили вчителі Ясінянської горожанської школи 1928 році, присвятивши екскурсію пам'яті героям. «Діти відвідали могили полеглих за волю борців, – зазначено у джерелі. – Ріки сліз, море крові, жаль, біль і німа розпука уколисали їх на вічний сон. Минулося. Остав спомин... Куди не глянеш не тільки в нашій державі, але і в цілій Європі сіріють з похиленими хрестами могили колишньої слави...» [69, с. 214].

Шляхом проведення вищеописаних екскурсій учителі розвивали дитячу допитливість, усвідомлену зацікавленість, уміння помічати, спостерігати, безпосередньо сприймати та вивчати життєві явища. До переваг екскурсій належить формування емоційної сфери учнів (почуття прекрасного, відчуття радості пізнання), а також можливість кращого знайомства вчителя з дітьми. Однак проведення останніх покладало на педагога значну відповідальність. Учитель повинен було добре підготуватися, а після закінчення екскурсії використати зібраний матеріал у навчально-виховному процесі. Прикметно, що наукову частину екскурсії педагоги урізноманітнювали шляхом уведення ігор і забав.

Варто додати, що особливо поширеними були екскурсії до Чехословацької республіки. «В днях од 17–24 августа 1924 р. одбулася прогулька учеников горожанської школи з В. Бичкова до Праги, – знаходимо відомості в одному із джерел. – Прогульку zorganizував директор М. Воднос. На його просьбу постарався сенатор п. Йосиф Коуша з Праги... Ученики оглянули под. проводом инж. С. Когута історичні будівлі і пам'ятки Праги, музеї, монументи і загалом все, що заслуговує на увагу. На пароході «Масарик» одбули прогульку по Влтаві до сусіднього містечка Збраслава, де оглянули старинний замок... Прогулька зробила на учеників велике враження. Побачили високу чеську культуру і

виготовлений нею добробут» [47, с. 125–126]. Під час таких екскурсій учителі розвивали дитячу допитливість, усвідомлену зацікавленість, уміння помічати, спостерігати, безпосередньо сприймати та вивчати життєві явища. Екскурсії допомагали формувати емоційну сферу учнів (почуття прекрасного, відчуття радості пізнання).

Загалом постає очевидним, що процес розроблення методів і форм навчання міжвоєнного періоду на Підкарпатській Русі позначений плідними пошуками новаторських ідей. Те, що проблеми, пов'язані з означеним процесом, набували широкого обговорення на сторінках періодичних видань сприяло розвитку гуманітарної освіти на Підкарпатській Русі.

Освіта досліджуваного періоду була гуманітарною і за змістом, і за формою. Йдеться про таку організацію життєдіяльності учнів, яка і в школі, і за її межами сприяла наповненню життя дітей значущими для них смислами: у школі учні брали участь у драматизаціях, підготовці повідомлень до уроку, проведенні самостійних спостережень (за природними явищами) і невеличких досліджень, виставках, святкових концертах; позашкільне життя передбачало залучення дітей до гурткової роботи, скаутських організацій, мистецьких колективів, краєзнавчих подорожей, екскурсій. Учні активно підтримували релігійні традиції громади, родини (Різдво, Новий рік, Пасха, Храмові свята й свята Церковного календаря), знали та поважали традиції інших конфесій (свята, зміщені в часі). У період великих християнських свят дітей було офіційно звільнено від відвідування уроків. До заслуг педагогів того часу належало формування в дітей переконання, що школа для учнів – це дім, у якому їм допомагають дорослішати, ставати розумними, вихованими, а ще – в школі поважають гідність учня, його батьків і громади загалом.

Зі спогадів одного з вихованців тодішньої освітньої системи П. Стерчо дізнаємося: «Коли б не так поставлене шкільництво, Закарпаття не могло б було дійти до своїх славних Березневих днів 1939 року. Закарпаття не могло б було видати з поміж себе ряд інтелігентів світового рівня. Закарпаття не могло б було дати з себе невмирущих борців за Волю України» [309, с. 29].

Розглянемо методику викладання іноземних мов з огляду на реалізацію полікультурного складника змісту гуманітарної освіти, насамперед, у процесі їхнього вивчення.

Полікультурне виховання молоді передбачало здобуття знань про культуру власного народу та прищеплення позитивного ставлення до культурних надбань інших народів; формування уявлень про розмаїтість культур і виховання позитивного сприйняття культурних відмінностей; створення умов для інтеграції учнів до культур інших народів; розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; виховання молоді в дусі миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування, загальнолюдських цінностей [289].

У шкільній гуманітарній освіті Підкарпатської Русі вивчення іноземних мов було високо поціноване, зокрема зважаючи на те, що сприяло полікультурному вихованню учнів. У численних дослідженнях визначено, що важливими чинниками формування навичок іншомовного спілкування виступають передусім родинний дім, школа, культурно-освітні товариства, громада. Громадські та просвітницькі товариства, молодіжні організації особливо причетні до набуття учнями знань, умінь і навичок іншомовного спілкування. Проте саме сім'ю педагоги Закарпаття вважали найбільш значущим інститутом, де дитина осягає красу спілкування, привчається бути чемною, ввічливою під час розмови, прагне внести естетичні елементи у свій побут, житло, працю, творчість, поведінку.

Мету навчання угорської мови в народних школах Підкарпатської Русі вбачали в опануванні учнями цієї мови такою мірою, аби вони після закінчення восьми класів змогли викладати свої думки її усною та письмовою формами. Передумовою ефективності навчання угорської мови було досконале її знання вчителем. У народних школах практикували три основні методи навчання угорської мови [360, с. 164–166].

До першого належала методика навчання учнів на основі простого перекладу слів: наприклад, кінь – *lő*, лоша – *csikó*. Уроки проводили на основі методу опитування та вивчення нових слів (важко та нудно). Другий передбачав

методику вивчення нових слів у спосіб спостереження за предметами та їхнього називання, вивчення. Третій застосовували вчителі, які викладали мову на академічному рівні, намагались навчити угорської учнів за допомогою лекцій і виступів. Попри бажання дітей засвоїти угорську мову, вищезгадані типові методики її навчання в руськомовних школах не просто не сприяли йому, а відверто нівелювали.

Вищевикладене актуалізувало питання пошуку шляхів ефективного навчання учнів руськомовних шкіл угорської мови так, аби уникнути шаблонності роботи вчителів, з одного боку, і успішно використати кількість годин, виділених на засвоєння цього предмета, з іншого.

Один із дослідників проблеми навчання угорської мови, Петро Горшані, рекомендував навчати не за допомогою просто перекладу слів, називання предметів, а шляхом звернення до наочності та коротких змістовних висловів, речень. Учинки та властивості людей, предметів, їхню кількість та інші характерологічні ознаки можна вивчати лише на основі наочних прикладів. Їх легко запозичити із буденного життя, навколишньої природи. За відсутності останніх можна використати виготовлені наочні предмети або їхні зображення, малюнки. На дошці також можна за допомогою крейди зобразити малюнки тих чи тих предметів. А щоб ця робота запам'яталася надовго, учням можна запропонувати відтворити малюнок у зошитах, під яким записати відповідні короткі речення для вправляння у вивченні угорської мови [367].

Для вивчення угорської мови у школах Підкарпатської Русі використовували потенціал будь-якого навчального предмета. Особливо результативним було звернення до музики. Русинські діти любили співати, тому вчителі не забували вдаватися на уроках вивчення іноземної мови до пісень.

Педагоги намагалися знайти такі методи, які: дають найкращий результат; найшвидше приводять до досягнення поставлених цілей. Тому навчання визнавали результативним лише в тому разі, коли на уроці угорської мови вчитель звертався до учнів тільки угорською, запитував їх, а вони відповідали на тією самою мовою. Важливим було створення атмосфери спілкування лише

угорською мовою. Тільки тоді, коли вчитель не міг пояснити значення певного слова, вважали припустимим послуговуватися рідною мовою учнів.

Ще однієї вимогою ефективності викладання угорської мови була відповідність опрацьовуваного матеріалу та можливостей учнів. Так, матеріал не мав бути надто важким: значну кількість нової інформації школярі не в змозі відтворити. Відтак, педагоги пропонували для вивчення матеріалу менше, але опрацьовували його ефективніше. Часте повторення давало змогу не забувати потрібні відомості, краще засвоювати раніше вивчений матеріал [386, с. 175–177].

Учні мали нагоду практикуватися в угорськомовному спілкуванні, обговорюючи пройдене на минулому уроці. Для кращого засвоєння особливостей мови на уроці, як елемент гри, читали казки, позаяк лексика з них часто трапляється у повсякденному житті. Вивчення пісень на уроці теж мало позитивні моменти: пісня – це найкращий духовний зв'язок між двома народами; пісню через наявність рими набагато важче забути. Із практики відомо, що пісня – це один із найкращих засобів вивчення правильної вимови. Для засвоєння правильної вимови практикували й вивчення віршів. Короткі речення, запитання, відповіді вимовляли хором усім класом.

В аспекті формування навичок письма та читання найбільшою ефективністю відзначається метод бесіди. Остання є засадничим для процесу вивчення мови поняттям. Бесіда здебільшого передбачала розмову з учнем про його безпосереднє оточення (школу, домівку), пізніше – про місто, село, країну. Основою навчання слугувало безпосереднє спостереження за предметами. Учням ставили нескладні запитання, які потім повторювали. Вивчені фрагменти доповнювали новими словами, висловами.

На перших етапах опанування мови учнів навчали правильно складати речення, лише пізніше ознайомлюючи з правилами. Бесіду не рекомендували починати довгими фразами, пропонували речення з двох-трьох простих слів, потім доповнені новими словами, поняттями.

Опанування письма передусім передбачало зосередження уваги на читанні та правильній вимові букв. Певні труднощі викликало засвоєння таких голосних звуків, як *a* та *o*, також *á*, *ó*, *é*; приголосних звуків – *k* та *g* (особливо *gy*). Акцентували й на наголосі в угорських словах з огляду на його відмінність від наголосу в руських (в угорській мові наголос падає на перший у слові склад).

Узагальнення засвоєного усного матеріалу відбувалося наприкінці уроку у формі повторення кількома учнями коротких речень. За допомогою індуктивного методу зі словникового запасу виводили прості, зрозумілі правила (наприклад, утворення множини, минулого часу). Читання творів розпочинали тільки після засвоєння школярами правильного грамотного письма.

Поглиблення та закріплення навчального матеріалу як один із найважливіших етапів вивчення мови могло мати різний характер у процесі опанування різних шкільних предметів. Тогочасні вчителі не забували, що закріплення повинно вирізнятися послідовністю від простого до складного, від знайомого до незнайомого. Найбільш уживаним методом поглиблення навчального матеріалу було просте повторення. Повторення наприкінці заняття мало легший і складніший характер. Основою закріплення матеріалу було легке повторення вивченого за допомогою коротких запитань учителя. При цьому намагалися залучати до роботи якомога більшу кількість дітей. Після повторення із запитаннями вдавалися до переказу вивченого навчального матеріалу. Під час переказу учень змушений був не тільки впорядковувати свої думки, а й формулювати їх реченнями. Таке повторення глибоко вдосконалювало не тільки знання, а й розумову діяльність учнів [283, с. 187–189].

Для шкіл Підкарпатської Русі було традиційним вивчення кількох іноземних мов: «Научованя другого языка заведено є у нас так в народных, як и горожанських школах. Руський язык учитья як предмет по 3 години тыжднево в мадырских, ческих и словацьких школах. Ческий язык по 3 години тыжднево в руських и мадырских горожанських школах. В руських народных школах учатья початковь ученики лиш читати и писати латинку ческим правописом, а только

доповняють ученики мають 1 годину чеського языка тыжднево. В дакоторих горожанських школах заведено и научованя немецького языка» [36, с. 169].

«Учебнь основы...» для такого навчання ще не було розроблено, так само як і підручники. Для навчання української мови в угорських народних школах використовували рукописний підручник Маркуша-Надя. Для горожанських шкіл – підручник чеської мови Лацина для 1 класу, який мав певні недоліки.

У процесі навчання застосовували букварі, читанки та граматики, призначені для вивчення материнської мови, з тих міркувань, що учні рідну мову вже знають. Проте важливо, що для тих учнів, які тільки розпочинали опанування мови, навчання було важким. За браком підручників від учителів вимагали самостійної підготовки матеріалів до уроків. На допомогу вчителю у доборі та складанні матеріалів до уроків пропонували дотримуватися певних правил із зауваженням, що: «Тоть правила односятьс з большою части до горожанських школ, будучи акцентовань из их пракатики, але мають своє значья и для научованя в народных школах, а так само и в середних школах. Можуть також послужити при составлюваню основ, учебных планов и учебников. Доки не будут видань оповьдань учебники, можуть учитель руководитися матеріялом и поступом учебников ньмецкого языка для ческих школ» [36, с. 169]. Для чеських народних шкіл було видано друком підручники з німецької мови авторів: Sulista (держ. видавництво), Ulrich (держ. видавництво), Tumr і Tumlir. Для горожанських шкіл: Suusta (держ. видавництво), Ulrich (держ. видавництво). Вказані підручники містили методичні вказівки для вчителів. Зважаючи на реформування в Чехії методики навчання німецької мови в чеських школах, за вказаними підручниками та вказівками можна було впевнено працювати.

Для вивчення іноземних мов було розроблено основні правила добору навчального матеріалу (див. Додаток Е.11). На сьогодні такі правила можна назвати технологією конструювання та розроблення навчально-методичного забезпечення. Цілісності та довершеності цій технології надає вимога дотримання системності й майстерності.

Майстерність – це шлях до успіху в реалізації технології: «Если учитель сам не овладеет основным языком, которому имеет учить (чешского, русского), треба ему вправляться бесѣдово с роденым Чехом або Русинем и багатым читанем книг и новинок на том языцѣ. Ибо то обстоятельство, чтобы учитель сам знавал язык, котрый научае, е найголовныишим условием успѣха» [36, с.173].

Отже, аналіз навчально-дидактичного забезпечення вивчення мов (рідної та іноземних) дає підстави констатувати про відсутність підручників рідною мовою навчання, що спонукало педагогів до створення та розроблення навчально-дидактичного забезпечення процесу вивчення шкільних дисциплін.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розкрито сутність поздовжнього зрізу системно-структурного аналізу, що полягає в дослідженні змісту навчальних програм, підручників, методів і форм реалізації змісту гуманітарної освіти.

Поздовжній вимір застосування системно-структурного аналізу до вивчення складних історико-педагогічних явищ, одним із яких вважаємо поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» (про це йшлося в 1.3), передбачає аналіз:

- розвитку змісту освіти в контексті організаційно-педагогічних особливостей освітнього процесу;
- предметної (дисциплінарної) площини (які дисципліни гуманітарного циклу вивчали, у яких навчальних закладах);
- змісту освіти шляхом визначення типового й особливого (специфічного) в організації освітнього процесу (використовувані форми та методи роботи, засоби навчання, зокрема підручники, допоміжна література тощо).

Відповідно до окреслених напрямів зазначено, що на початку 20-х рр. ХХ століття у шкільництві Підкарпатської Русі розпочали впровадження нових програм для народних шкіл, які укладала спеціально обрана комісія та затверджували вчительські конференції. Під час розроблення нових навчальних

планів старанно вивчали та враховували досвід Чехословацької системи освіти, приділяючи значну увагу викладанню кожного предмета на основі місцевих матеріалів.

Використання системно-структурного аналізу дало змогу: 1) *узагальнити й систематизувати* зміст навчальних програм і планів для народних, горожанських та середніх шкіл, які склалися із дотриманням принципів: науковості; доступності; зв'язку із життям; пропагування гуманістичних цінностей (моральні, естетичні, духовні ідеї); відповідності до вікових можливостей і рівня підготовки учнів; послідовності тощо; 2) *виокремити* предмети, на основі яких реалізовували зміст гуманітарної освіти: у народних школах було передбачено вивчення таких предметів, як: релігія, рідна мова, іноземні мови, наука про рідний край, історія, числення, співи, малювання, гімнастика, ручні роботи; у горожанських (неповних середніх) школах – такі, як: руська мова (граматика, читання, стиль), іноземні мови, горожанська наука, малювання, спів, хлоп'ячі ручні роботи, жіночі ручні роботи; у гімназіях (Ужгородська, Мукачівська, Берегівська, Хустська) та семінаріях (державна в Мукачеві, греко-католицька чоловіча в Ужгороді, греко-католицька жіноча в Ужгороді, греко-католицька духовна в Ужгороді) гуманітарна освіта базувалася на досягненнях тогочасного мовознавства, літературознавства, музики, педагогіки, медицини, виробництва; 3) *узагальнити* результати підручникотворення для реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти (під час укладання підручників автори намагалися дотримуватись вимог: науковості, природовідповідності, народності, моральності, краєзнавства; основними критеріями добору творів для вивчення були їхня естетична вартість, виховний потенціал (моральні, духовні, особисті якості) та відповідність щодо пізнавальних можливостей учнів; авторами провідних підручників гуманітарного циклу для народних шкіл Підкарпатської Русі виступали А. Волошин, В. Бірчак, О. Маркуш, Ю. Ревай, І. Панькевич); 4) *розглянути* вагомий внесок у розвиток змісту гуманітарної освіти педагогічних часописів («Підкарпатська Русь», «Учительський голос», «Наша школа», «Учитель», «Наш

рідний край», «Пчілка», «Віночок для підкарпатських діточок»), на сторінках яких публікували статті наукового рівня та присвячені висвітленню окремих методичних доробків, досвіду викладання гуманітарних предметів; 5) *розкрити* методичні аспекти навчання угорської, чеської, німецької мов у школах Закарпаття міжвоєнного періоду, технологію конструювання та розроблення навчально-методичного забезпечення процесу вивчення мов.

У розділі доведено нерозробленість у період 1919–1939-х рр. чітко окресленої та послідовно витриманої класифікації методів і засобів навчання; підкреслено не досить однозначне трактування терміна «метод»: подвійне бачення методу полягало у його сприйнятті як шляху пізнання (вузьке значення), а також як способу застосування якого-небудь матеріалу чи діяльності, пристосованої для досягнення поставленої мети (узагальнене значення). Педагоги демонстрували самостійність, творчість у виборі того чи того методу навчання, тож у ході практичної шкільної діяльності було визначено умови оптимального вибору методів навчання для реалізації змісту гуманітарної освіти, як-от: відповідність методів до мети та змісту навчання, психологічних і вікових особливостей учнів, а також особистості вчителя.

У розділі осмислено досвід використання різних методів («дальтонівський метод», або «план вільного індивідуального лабораторного навчання»); практичні методи роботи: вправи, письмові завдання, твори, ручні вироби тощо; метод концентрації; наочні методи навчання; метод спостережень; глобальний метод; метод рольових ігор: вільних, спеціальних, соціальних, комбінованих; метод драматизації й інсценізації літературних творів) і форм (урок; екскурсії) реалізації змісту гуманітарної освіти.

Отже, у міжвоєнний період педагоги Закарпаття працювали на рівні передових педагогічних ідей свого часу та намагалися в практичній роботі втілити в життя надбання і світової педагогіки, і результати власних фахових пошуків.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях: [141], [145], [147], [148], [151–153], [155], [233].

РОЗДІЛ 3

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ З РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

3.1. Практичні аспекти впровадження історичних ідей полікультурного мовного середовища в шкільних освітніх закладах Закарпаття

Вивчення гуманітарних дисциплін як загальноосвітніх предметів посідає важливе місце в освітній системі школи. «Гуманітарна освіта переносить наголос з позитивного (наукового) знання на Особистість і Культуру з метою відновлення цілісності культури шляхом формування моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості» як носія культури [84; 85]. Зміст гуманітарної освіти відзначається зверненням до людської душі. На сьогодні засвоєння людиною культурних цінностей означає не просто інформаційну обізнаність, а й виховання моральності, відчуття краси, добра, любові. Тому в школі вчителі мають змогу навчати учнів співпереживати, допомагати іншим, виховувати культуру сприйняття нової інформації, формувати ціннісно зрілу особистість.

Спрямована на формування світогляду особистості гуманітарна освіта постає на: розвитку знань про себе, довкілля, суспільство, світ; формуванні досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, знань; набутті системи загальнолюдських і моральних цінностей, серед яких цінність людського життя є наскрізною. Гуманітарне знання, природа якого пов'язана з людяністю, моральністю, милосердям, толерантністю, відіграє надзвичайно вагомую роль у розбудові громадянського суспільства. Недооцінювання значення гуманітарного знання для розвитку суспільних інститутів призводить до сумних і катастрофічних наслідків, як-от утворення тоталітарних держав тощо.

Період належності Закарпаття до складу демократичної Чехословаччини – це час піднесення та розвитку всіх ланок суспільного життя, коли водночас склалися сприятливі умови для розвитку шкільної гуманітарної освіти. У цей період, як розкрито в дисертації, закарпатці пройшли складний шлях еволюції

свідомості, що завершився утвердженням їхньої національної самобутності. Особливо посутньою для процесу такої трансформації свідомості, на наше глибоке переконання, виявилася гуманітарна освіта, розвиток змісту якої відбувався на тлі запровадження української мови як державної, поступово наповнюючись аксіологічним, регіональним, полікультурним, краєзнавчим аспектами.

Звернення до історичного періоду розвитку Закарпаття в складі Чехословаччини (1919–1939 рр.) зумовлене усвідомленням цінного досвіду напрацьованих на той час цілей, змісту, практики, методів і форм гуманістичного виховання учнів.

За умов європейської та світової консолідації відбувається зростання «значущості збереження національної самобутності й паралельного взаємокорисного збагачення та обміну з іншими культурами. Особливо важливим у цьому зв'язку є оптимальне поєднання інноваційних ідей і кращих традицій вітчизняної та світової педагогічної думки. Водночас вивчення та актуалізація творчої спадщини попередніх поколінь дозволяють забезпечити єдність і наступність історико-педагогічного процесу» [14].

У контексті аналізу можливостей втілення прогресивних ідей із розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття в досліджуваний період у сучасну освітню практику виявили спроектованість таких на кожен із компонентів процесу реалізації змісту гуманітарної освіти – цільовий, змістовий, процесуальний і результативний.

Щодо цільового компонента зазначимо, що перед сучасною школою стоїть завдання вибору цілей і пріоритетів подальшого розвитку.

Як зауважує І. Зязюн, освіта «у своєму традиційному класичному вигляді виглядає непристосованою до нових економічних відносин, вона слабо узгоджена з національними, регіональними умовами, недостатньо враховує народну і духовну культуру, потреби національно-культурного розвитку етносів. Сучасні педагогічні реалії вимагають, з одного боку, врахування в освіті етнокультурного фактору, а з іншого, створення умов для пізнання культури

інших народів, виховання толерантних відношень між людьми різних етносів, конфесій і рас» [162, с. 104].

Співзвучними таким поглядам є положення щодо цілей освіти Національної доктрини розвитку освіти в Україні (XXI століття), в якій ідеться про формування особистості, здатної жити й творити в умовах інтеграції української освіти до європейського та світового освітнього простору. Реалізація Доктрини передбачає перехід до нової гуманістично-інноваційної філософії освіти на основі формування у молоді етнічної ідентичності, розуміння ними культурних відмінностей між людьми, що неможливо без високого ступеня розвитку толерантності, готовності до міжкультурного діалогу та співробітництва [242].

У школах Закарпаття досліджуваного періоду педагоги вважали, що гуманітарна освіта має бути спрямована до людської душі, тобто на кожному уроці звертали увагу на засадничі поняття моральності, етики, естетики. Відповідно, мету вивчення гуманітарних дисциплін вбачали в утіленні парадигми глибшого розуміння світу навколо себе та всередині себе на противагу знаннево-накопичувальній парадигмі; зміст гуманітарних дисциплін зорієнтовували на розвиток громадянської та національної свідомості учнів.

Проте варто зазначити, що попри складні зовнішні та внутрішні обставини розвитку змісту гуманітарної освіти, а саме – розбудову та модернізацію всіх галузей народного господарства, утвердження демократичного устрою та діяльність численних політичних партій, вплив різних релігійних конфесій, полікультурне та багатомовне середовище, «мовне питання», – все ж у питаннях розвитку освіти на засадах демократичних і гуманістичних цінностей, прагненні виховати молоде покоління відповідно до прогресивних реформаторських ідей, орієнтації на загальнолюдські цінності, зверненості до особистості протилежні ідеологічні табори виявили однотайність. Абсолютизуючи різні цінності, представники відмінних між собою таборів (ідеологія, політика, релігія, мова) прагнули будувати майбутнє, в якому немає місця ненависті, злості, непримиренних конфліктів, релігійній і національній нетерпимості, а тому

визнавали ідеали гуманізму об'єднуючим стержнем розбудови освітнього та суспільного простору.

Єдність і цілісність були притаманні викладанню змісту дисциплін, що особливо, на нашу думку, заслуговує на втілення в сучасній школі. Різні за змістом навчальні предмети, які опановували в тогочасних школах, відзначалися зорієнтованістю на досягнення такої мети, як виховання справжнього громадянина своєї держави, патріота рідної землі. Зміст дисциплін навчального плану наповнювали матеріалом, що сприяв інтелектуальному (мова, література, математика, природознавство), особистісному (співи, малювання, ручні хлоп'ячі роботи, ручні роботи дівчат), громадянському (рідний край, історія, фізичне виховання, трудові та професійно зорієнтовані заходи) розвитку учнів. У змісті уроків реалізовували краєзнавчий підхід: матеріал для обговорення на уроці, розв'язування задач, домашніх завдань містив відомості із життя та побуту учнів, мав прикладне та раціональне значення. У змісті навчальних екскурсій звертали увагу на регіональні особливості розвитку сільського господарства, лісництва, промислового виробництва, на географічні та кліматичні умови розвитку садівництва, плодоовочівництва, виноградарства тощо. Організація навчального процесу ґрунтувалася на забезпеченні зв'язку навчання із життям шляхом використання завдань на дослідження довкілля, реалізацію своїх здібностей, інтересів у різних культурно-мистецьких заходах, що передбачало участь у театральних, хорових, народознавчих акціях – і шкільних, і позашкільних.

Історичний досвід Закарпаття міжвоєнного періоду із розбудови освіти, зокрема й держави, слугує переконливим тлом для доведення значної ролі в таких процесах окремих персоналій. Ідеться про Т. Масарика – філософа, мислителя, політика, педагога, науковця й особистості, для якої державні інтереси, благополуччя нації, добробут народу виступали пріоритетами. Т. Масарик як непересічна особистість прислужився і суспільству, і його громадянам. Сьогодні вимагає таких авторитетів, які б власним прикладом надихали на прагнення до змін, вселяли віру в перспективу втілення останніх.

Можливості застосування прогресивних ідей досліджуваного періоду у практиці діяльності сучасної школи вбачаємо також у наповненні змістового компонента гуманітарної освіти краєзнавчим, регіональним, полікультурним та культуро-творчим аспектами. У шкільництві досліджуваного періоду краєзнавство виступало принципом організації шкільної освіти й водночас одним із найважливіших напрямів розвитку гуманітарної освіти [2; 186]. Краєзнавство пронизувало все навчання: викладання будь-якої навчальної дисципліни супроводжували використанням матеріалів краєзнавчого змісту.

Регіональний аспект змісту гуманітарної освіти аналізованого періоду представлений творами кращих представників «Срібної землі» [270]. На сучасному етапі регіональний аспект гуманітарної освіти вимагає більш динамічнішого привнесення нових імен поетів, прозаїків, митців, культурно-освітніх діячів, скорочення відстані між автором і читачем, як це було типово для тогочасного культурно-освітнього середовища Закарпаття.

Полікультурний аспект змісту сучасної гуманітарної освіти пов'язаний із наповненням знаннями про культурні особливості інших народів, національностей, що компактно проживають на території Закарпаття. Це можливо шляхом і введення у зміст гуманітарних дисциплін відомостей про історію, життя, культуру та побут інших національностей, і напрацювання інших підходів до вивчення іноземних мов, передусім тих, якими спілкуються представники інших національностей регіону, – угорської, словацької, чеської тощо.

Культуро-творчий аспект змісту гуманітарної освіти може бути збагачено за допомогою організації творчої пошукової роботи самих учнів. Загалом утілення прогресивних ідей минулого у змістовому компоненті реалізації цілей гуманітарної освіти вбачаємо у наповненні її: краєзнавчим (використання краєзнавчих матеріалів у змісті викладання всіх, не лише гуманітарних, дисциплін; краєзнавчі екскурсії), регіональним (домінування у навчальних програмах виробничого навчання з найближчого оточення, специфічних для тієї чи тієї місцевості промислів, його інтеграція з різними навчальними предметами

та зорієнтованість на засвоєння найважливіших фактичних знань, необхідних для життя), полікультурним (пронизаність виховання повагою та терпимістю до інших національностей, культур, релігій; сприйняття багатомовного освітнього середовища як природного, звичного явища) та культуро-творчим (виготовлення вчителями разом із учнями наочних засобів, представлення їх на шкільних виставках, які організовували наприкінці навчального року) аспектами.

У контексті процесуального (організаційного) компонента реалізації змісту гуманітарної освіти вважаємо обґрунтованим запозичення досвіду використання інтегративного підходу у викладанні навчальних дисциплін шляхом поєднання методів активізації самостійної, пошукової та творчої діяльності школярів, а також індивідуальних і групових форм.

Результативний компонент реалізації змісту гуманітарної освіти представлено розробкою ідеї створення полікультурного освітнього мовного середовища для молодших закарпатських школярів і студентів вищого освітнього закладу у процесі вивчення іноземних мов (це деталізовано у параграфі 3.2 пропонованого дослідження).

З огляду на те, що основи знання іноземних мов закладають на початковому етапі навчання, саме у початковій школі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, сформувати позитивне ставлення до навчального предмета, прищепити бажання вивчати його, удосконалювати вміння та навички спілкування. Цьому може сприяти укладання посібника для вивчення чеської та угорської мов в україномовних школах поліетнічного регіону Закарпаття. Так, завдяки використанню навчальних текстів, віршів, прислів'їв і приказок набуватимуть реалізації освітня, комунікативна, розвивальна та виховна цілі навчання. Процес розроблення змісту сучасного посібника для вивчення чеської та угорської мов вимагав ґрунтовного осмислення сутності цього поняття, без чого неможливо окреслити дидактичні функції, засоби, методичні прийоми навчального видання. Тому на основі аналізу наукових досліджень було виокремлено такі варіанти трактувань поняття «навчальний посібник»: «книга, матеріал якої розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та

довідкові відомості» (Н. Волкова) [48, с. 283]; «предмети та матеріали, які використовують у процесі навчання, щоб забезпечити краще засвоєння учнями знань, умінь і навичок» (С. Гончаренко) [76, с. 223].

З огляду на вищевикладені тлумачення поняття «навчальний посібник» у дисертації сформульовано таке визначення: «Трьохмовний навчальний посібник» – це видання, яке частково доповнюватиме або замінятиме підручник під час викладання навчального матеріалу з предметів «Чеська мова» й «Угорська мова», а також відобразатиме мету, завдання, зміст і дидактичні засади засвоєння іноземної мови.

Проведений аналіз програм з іноземної мови для початкових шкіл дав змогу створити посібник з вивчення чеської та угорської мов, призначений для шкіл поліетнічного регіону Закарпаття [128].

Посібник створено з урахуванням необхідності забезпечення наочності у навчанні, активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку уваги, мислення, мовлення та самостійності на уроках вивчення іноземної мови.

У ході конструювання змісту посібника брали до уваги основні загальнодидактичні та власне предметні принципи викладання іноземних мов: науковості, систематичності, врахування вікових особливостей учнів початкової школи, доступності, міжпредметних зв'язків, діяльності.

Зміст посібника для вивчення чеської та угорської мов сконструйовано на основі таких методичних принципів:

- комунікативної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності;
- особистісно-орієнтованого підходу до навчання;
- мінімізації змісту навчання для забезпечення його доступності і зрозумілості;
- поєднання ситуативності та плановості в доборі навчального матеріалу;
- індивідуалізації та диференціації навчання;
- діяльнісної орієнтованості в організації комунікативно-мовленнєвої діяльності;
- взаємозв'язку між різними видами мовленнєвої діяльності;

- стимулювання розвитку, освіти та виховання молодших школярів [232].

Посібник спроектовано на чинні програми з вивчення іноземних мов [239; 323; 387]. У ході дослідження було переглянуто та проаналізовано навчальні програми для вивчення угорської мови в 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (автори: Ю. П. Сергійчук, Ю. І. Гадар, І. Я. Ковтюк) [323], а також розглянуто та перекладено з чеської програми для вивчення чеської мови (див. Додатки Ж. 1– Ж. 3).

Мету створення посібника для «Вивчення чеської та угорської мов в україномовних початкових школах поліетнічного регіону Закарпаття» конкретизовано в таких завданнях: засвоєння та подальше закріплення знань алфавіту з чеської та угорської мов; поглиблення знань про історію розвитку чеської та угорської мов, про творчість письменників-земляків; розвиток усного та писемного мовлення школярів із чеської та угорської мов, їхнього мислення (образного, логічного, абстрактного); виховання потреби брати активну участь у процесі вивчення, узагальнення та закріплення знань із чеської та угорської мов; формування готовності школярів до систематичного самостійного вивчення та використання знань, набутих на уроках із чеської та угорської мов.

Посібник було укладено в руслі особистісно-орієнтованого, розвивального та комунікативного підходів.

Особистісно-орієнтований підхід сприяє усвідомленню учнем себе як особистості, розкриттю та розвитку його потенційних можливостей, а також становленню самовизначення, самосвідомості, самовдосконалення та самореалізації. Тому в контексті реалізації змісту гуманітарного навчання такий підхід забезпечує: визнання школяра основним суб'єктом мовної діяльності; засвоєння знань із чеської та угорської мов на ґрунті оптимального поєднання особистісно-орієнтованого підходу до навчання; урахування особливостей мотиваційної сфери, індивідуально-особистісних якостей і досвіду учня; створення у процесі навчання відповідних умов для розвитку мовних здібностей, творчого потенціалу кожної особистості, логічного мислення та морально-естетичної сфери.

З огляду на те, що засвоєння іноземної мови уможливорює активна творча діяльність, реалізація змісту вивчення чеської та угорської мов передбачає застосування діяльнісного підходу. Такий підхід охоплює: створення умов для активної діяльності учнів, а відтак – свідомого засвоєння іноземної мови; спрямування комплексу методів, прийомів і засобів на організацію мовної діяльності; поглиблення інтересу до вивчення іноземної мови.

Розвивальний підхід полягає в розвитку особистості завдяки різним видам діяльності та набуває вираження у формі якісних змін. Такі зміни відбуваються за допомогою ускладнення цілей, завдань, предметних дій, операційної та мотиваційної граней діяльності, а також унаслідок зміни позиції власної дитини, яка, нагромаджуючи досвід, стає активнішою та самостійнішою [160]. Прагнення до розгортання таких змін, зумовлює потребу забезпечення управлінського супроводу: комунікативним розвитком особистості учня потрібно керувати, що, передусім, пов'язано із розробленням різних комунікативних стратегій.

Шкільне навчання забезпечує розвиток школярів за рахунок змісту (за умови його зорієнтованості на стимулювання їхніх потенційних інтелектуальних ресурсів). Організаційні форми навчання в школі позначаються на розвитку молодших учнів. Особливо присутнім є надання молодшим школярам можливості співпрацювати з учителем і своїми однокласниками. Важливе значення для комунікативного розвитку особистості молодшого школяра мають шляхи реалізації змісту навчання: йдеться про прийоми, методи, форми та засоби навчання, які оперують у процесі реалізації змісту навчання. Сукупність застосовуваних педагогом способів реалізації змісту комунікативного навчання, за умови отримання неперервно якісного результату, може бути інтерпретовано як стратегію навчання, або авторську технологію навчання.

За результатами використання розробленого посібника можна зазначити, що: якісному та результативному вивченню школярами чеської та угорської мов сприяє створення на кожному занятті невимушеної атмосфери в групах; організація навчального процесу в такий спосіб, аби кожен учень міг виявити

свою активність, самостійність, здатність до комунікації. Комунікативний підхід слугує фундаментом навчання іноземних мов. Основними факторами формування комунікативної компетентності школярів є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як професійну цінність.

Комунікативний підхід ґрунтується на п'ятьох принципах:

- 1) мовленнєво-розумової діяльності;
- 2) індивідуалізації за керівної ролі особистісного аспекту;
- 3) функціональності;
- 4) ситуативності;
- 5) новизни [147].

Основна мета комунікативного підходу – навчити учня спочатку вільно говорити мовою, а потім думати нею. Комунікативна методика передбачає рух від розвитку всіх мовних навичок до усвідомлення законів мови. Вправ на механічне відтворення в цій методиці немає: їхнє місце посідають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння та зіставлення, що активують не тільки пам'ять, а й логіку, уміння мислити аналітично й образно [261]. Загалом комунікативна спрямованість навчання є передумовою успіху із практичного опанування учнями іноземних (чеської та угорської) мов.

Діяльнісна сутність комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови набуває реалізації завдяки використанню різноманітних завдань посібника з вивчення чеської та угорської мов, що зумовлює створення позитивних умов для активного та вільного розвитку особистості в ході діяльності.

Розроблений посібник із вивчення чеської та угорської мов для початкових класів Закарпаття базований на нормативних вимогах освітньої галузі «Іноземні мови» з урахуванням сучасних дидактичних теорій конструювання навчальних посібників.

Згідно з документом Міністерства освіти і науки України «Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з вивченням іноземних мов 2012–2014 рр.» [239] вивчення іноземної мови учнями початкових

класів повинне: відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам молодших школярів, відображаючи прагнення послуговуватися мовою як засобом спілкування; стимулювати розвиток інтересів учнів молодшого шкільного віку, їхньої мотиваційної сфери, сприяти формуванню позитивного ставлення до міжкультурної комунікації; здійснюватись у природний для дітей спосіб – у формі навчальних ігор, які, крім іншого, активізують самостійну роботу школярів, спонукають до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень і прагнення удосконалювати їх.

Відповідно до основних положень комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення іноземної мови та з урахуванням психологічних особливостей молодших школярів оптимальним способом засвоєння змісту іншомовного матеріалу визнано мовні вправи як такі, що забезпечують опанування учнями фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу та сприяють підготовці учнів до спілкування. Застосування умовно-мовленнєвих вправ дає учням змогу усвідомлювати особливості використання мовних одиниць (функції) у безпосередніх мовленнєвих актах, у мікровисловлюваннях. Залучення комунікативних завдань інтенсифікує розвиток творчих здібностей учнів, їхньої самостійності та здатності творити комунікативні акти [239].

Зміст і структуру посібника представлено в додатках (див. Додатки Д.4.1). Посібник містить завдання для різних рівнів засвоєння знань (згідно з теорією засвоєння знань, за В. Беспалько, виокремлюють чотири рівні засвоєння матеріалу: розпізнавання, відтворення, застосування, творчість) [25; 26]. Відповідно до таких рівнів засвоєння матеріалу у посібнику запропоновано завдання (див. Додатки Ж. 4.2).

Додамо, що одним із важливих моментів вивчення іноземної мови в початкових класах є використання ігор, адже саме в грі дитина виявляє свої здібності та нахили. Гра виконує навчальну, виховну, розвивальну, комунікативну функції, що зумовлюють розвиток пізнавальних навичок дитини, навичок опанування іноземної мови, а також забезпечують гармонійний

розвиток особистісних якостей, об'єднання колективу учнів, виховання гуманних якостей, поведінки.

На уроках вивчення іноземної мови вчитель повинен організувати гру так, щоб учні могли в активному мовному спілкуванні з максимальною ефективністю оперувати відпрацьованим на заняттях мовним матеріалом.

У посібнику з вивчення угорської та чеської мов було підібрано такі ігри:

1. Утвори склади з буквою М і прочитай їх.
2. Розфарбуй квітку, пелюстки та серединку.
3. Додай склад.
4. Загублений рядок.
5. Буква заблукала.

Ігрову діяльність учитель може практикувати не тільки на основному етапі уроку. Видається ефективним вводити ігрові елементи й під час перевірки домашнього завдання, й на початкових етапах уроку, що, відтак, сприятиме залученню всіх учнів до активної діяльності, а також урізноманітненню ходу заняття.

Для зацікавлення учнів процесом вивчення іноземної мови в посібник уміщували цікаві тексти для читання, вірші, римівки та прислів'я, ігри зі словами, що зумовлювало стимулювання активності школярів. Різноманітні яскраві малюнки посібника забезпечують емоційність навчального процесу та створення позитивної атмосфери на уроках (див. Додаток Ж. 4.3).

З огляду на вищевикладене постає очевидним, що поєднання вміння говорити, лексики, граматики, аудіювання в молодших класах формує підґрунтя подальшого успішного вивчення іноземної мови, переконливим підтвердженням чого слугує досвід вивчення іноземних мов в школах Закарпаття міжвоєнного періоду.

3.2. Утілення прогресивних ідей минулого у практику вивчення іноземних мов студентами вищих освітніх закладів

Як відомо, вивчення іноземної мови в початковій школі починають з другого року навчання. Вища школа здійснює підготовку вчителів іноземних мов для середньої та старшої освітньої ланки. Тому для майбутнього вчителя-філолога, який може бути зорієнтованим, зокрема, й на початкову ланку, важливо знати сучасні методики викладання іноземних мов.

Саме тому другим напрям застосування прогресивних ідей минулого в сучасній освітній практиці полягає у використанні методу глобалістики під час підготовки вчителя-філолога до створення полікультурного мовного середовища у початковій школі.

Сучасний етап розвитку змісту гуманітарної освіти відзначається осмисленням і впровадженням нових підходів до вивчення гуманітарних дисциплін у вищій школі, зокрема іноземних мов. Це, насамперед, спонукає до трансформації цільових установок вивчення іноземних мов (від вивчення мови як навчальної дисципліни до вивчення мови як засобу спілкування) та пошуку нових методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У процесі викладання іноземних мов у сучасній вищій школі дотримуються таких підходів: а) інформаційний, характерною особливістю якого є актуалізація теоретичних знань; б) підхід-інновація, що спрямований на активізацію мотиваційної сфери особистості шляхом впливу на інтелектуальні та вольові процеси, а також стимулює розвиток творчих здібностей особистості; в) біхевіористичний, який передбачає врахування реакцій на подразники, якими виступають іншомовні стимули через знання традицій і цінностей іншої країни, вміння презентувати свої знання в ході іншомовного спілкування; г) когнітивний, що ґрунтується на використанні знань людини про об'єкти навколишнього середовища для посилення ефективності навчання; д) прагматичний, пов'язаний з необхідністю іншомовної комунікації для задоволення прагматичних цілей, потреб, які виникають у реальних ситуаціях;

е) індивідуальний, який уможлиблює добір певних індивідуальних завдань для вироблення відповідних навичок і вмінь; ж) комунікативний, що постає на поєднанні свідомих і підсвідомих компонент вивчення іноземної мови, що зумовлює засвоєння алгоритмів використання іншомовних моделей у поєднанні з набуттям досвіду опанування їхніх комунікативно-мовленнєвих функцій; з) свідомо-пізнавальний, який зорієнтовує студента на засвоєння лексико-граматичних моделей і правил їхнього використання для свідомого конструювання висловлювань; і) тематичний, що полягає в уніфікації тем, наданні їм творчого характеру; к) підхід-діяльність, який спроектований на засвоєння іншомовних комунікативних моделей із позицій їхньої функціональної значущості; л) інтуїтивно-свідомий, що орієнтований на інтенсивне послуговування іншомовними комунікативними моделями на інтуїтивному рівні з подальшим усвідомленням їхнього значення та правил оперування ними [307, с. 245–246].

Пропонований у дослідженні метод глобалістики охоплює комунікативний, свідомо-пізнавальний, тематичний і творчий підходи з огляду на те, що процес засвоєння іноземних мов за методом глобалістики не пов'язаний із забезпеченням активізації діяльності кожного студента, створення ситуацій, сприятливих для розвитку творчих здібностей.

У дидактиці міжвоєнного періоду глобальним підходом вважали навчання як цілісне вивчення об'єкта (явища), що не передбачає його поділ на окремі частини, або елементи. За такого підходу для засвоєння пропонували конкретний об'єкт, який поступово диференціювали, тобто виокремлювали на тлі цілого певні його доміантні ознаки. Відповідно до такого підходу навчання реалізовували не за принципом від частини до цілого, а навпаки – від цілого до частин, а потім знову від частин до нового цілого.

Методика глобального навчання постає на цілісності сприйняття й тому відповідає принципу природовідповідності. Векторами застосування методу було досягнення цілісності шкільного вивчення іноземної мови, а також його систематизованої єдності.

Проведене дослідження дає підстави констатувати, що результатом упровадження в практику шкіл Підкарпатської Русі глобальної методики став істотний перелом у методиці навчання іноземних мов, підвищення рівня їхнього викладання.

Сучасна теорія і практика навчання повинна враховувати історичні досягнення минулого. Глобальний метод було теоретично обґрунтовано у Вищій педагогічній школі в Сен-Клу (Франція) й Інституті фонетики Загреба (Польща). Група вчених під керівництвом відомих лінгвістів П. Рівань (Франція) та П. Губеріни (Югославія), творчо осмисливши положення американського структуралізму й роботи Ж. Гугенейма, присвячені синтаксису французької мови, створили новий метод її навчання [16].

Для лінгвістичного та психологічного обґрунтування методу було застосовано концепцію Ф. де Сосюра, який уперше описав і проаналізував структури живих мов, а також їхнє засвоєння на ґрунті новітніх на той час розробок у царинах біхевіоризму та гештальтпсихології [71, с. 153–176]. Метод набув поширення в Англії, Канаді, Туреччині, Мексиці та Польщі.

Сучасна наука розглядає структурно-глобальний (аудіовізуальний) метод як один з інтенсивних методів вивчення іноземної мови. Його особливість полягає в тому, що вивчення іноземної мови відбувається за короткий термін на основі обмеженого лексико-граматичного матеріалу (переважно зі сфери побутового спілкування) й із використанням засобів зорової та слухової наочності [11].

Повна назва методу, що належно відображає його особливості, – «аудіовізуальний структурно-глобальний», – означає, що новий матеріал призначено для сприйняття переважно на слух, а його значення підлягає розкриттю за допомогою засобів зорової наочності. Навчання ж мови проходить шляхом засвоєння глобально (цілісно) структур (моделей, мовних зразків і т.д.) [350].

За нетривалий проміжок часу, відведений для перегляду відеосюжету або відеофрагменту, студент отримує значний обсяг інформації за допомогою двох

каналів – зорового та слухового. Зорова пам'ять сприяє кращому засвоєнню мовних структур і стимулює розвиток мовних навичок та навичок аудіювання [210].

На сьогодні напрацьовано основні положення глобального методу. Розглянемо їх. Так, мета навчання полягає у формуванні мовленнєвих умінь, із приділенням уваги аудіюванню та говорінню. Послідовність опанування видів мовної діяльності утворюють аудіювання, говоріння, читання та письмо. Використання методу вимагає дотримання таких вимог:

- із навчального процесу повністю вилучаються вживання рідної мови;
- перекладні вправи для розвитку мовлення не використовують;
- граматику вивчають на матеріалі структур, які вводять, повторюють, тренують глобально, без поділу, розчленування на складники;
- ситуативний підхід до навчання реалізують на основі добору кіно- та телевізійних фрагментів, у яких відображено найбільш поширені ситуації спілкування.

На нашу думку, основною метою формування іншомовної компетентності студентів вищого навчального закладу за глобальною методикою є опанування за короткий термін розмовного, а згодом літературного варіантів цієї мови.

Відповідно, до переліку найважливіших завдань вивчення іноземної мови належать такі:

- прищеплення стійкої мотивації до вивчення іноземної мови;
- засвоєння іноземної мовної системи в цілісності та вироблення на її ґрунті лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок (засвоєння базових фонетичних, орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних, правописних знань, умінь, навичок);
- активізація словникового запасу;
- удосконалення вмінь і навичок з усіх сфер мовленнєвої діяльності;
- розвиток комунікативної компетенції особистості;

– виховання на підвалинах іноземної мови гуманістичного світогляду, загальної культури, особистісних особливостей громадянина України, який усвідомлює належність до європейської та світової спільнот.

Формування іншомовної компетенції за глобальною методикою передбачає дотримання таких принципів:

- практичної спрямованості та комунікативної орієнтації навчання;
- взаємозв'язку в навчанні комунікативних, освітніх і виховних завдань;
- добору й організації навчального матеріалу відповідно до вимог мовознавства;
- особистісної орієнтації навчання, тобто забезпечення оптимальних умов для розвитку кожної особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів;
- комунікативно-діяльнісного підходу, тобто вивчення іноземної мови як засобу спілкування, що охоплює взаємопов'язане та цілеспрямоване вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма.

З огляду на виокремлення в структурі іншомовної компетенції (за М. Кенелом) [359] лінгвістичної, дискурсивної та стратегічної **компетентностей**, розглянемо використання глобального (аудіовізуального) методу для формування кожної із них у ході вдосконалення основних видів мовленнєвої діяльності.

Дискурсивну компетентність потрактуємо як здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, залучаючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби. Вона набуває реалізації під час говоріння, письма.

Стратегічну компетентність визначаємо як здатність ефективно брати участь у іншомовній комунікації, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації. Сфера реалізації – говоріння.

Лінгвістичну компетентність тлумачимо як здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційну здатність розуміти нові, невивчені висловлювання з іншомовного середовища. Її формування проходить у процесі говоріння, аудіювання, читання та письма.

Найістотнішою особливістю вдосконалення говоріння на основі глобального методу є сприйняття всього мовного матеріалу спочатку на слух. Для семантизації вдаються до наочних засобів. Зауважимо, що сучасними технічними засобами послуговуються не як допоміжними, а основними. Загалом технічні засоби сприяють якнайповнішій реалізації дидактичних принципів слухової та зорової наочності, а відтак – підвищенню ефективності навчання. Застосування засобів звукозапису та звуковідтворення дає змогу багато видів роботи перевести із писемної форми в усну.

Так, говоріння, що передбачає формування та розвиток умінь і навичок діалогічного й монологічного мовлення, охоплює: заучування слів, словосполучень, речень, текстів різної тематики, матеріалів для рольових ігор тощо; переказ прочитаних текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення, що вивчають; складання діалогів і монологічних висловлювань; спілкування з носієм мови тощо.

Говоріння набуває реалізації шляхом опрацювання численних і різноманітних вправ, об'єднаних таким завданням, як формування правильних навичок усного мовлення. Водночас необхідно пам'ятати про послідовність вправ – поступове наростання їхньої складності.

Вивчення лексики за глобальною методикою пов'язане з матеріалом, типовим, насамперед, для усного мовлення: привітання, знайомство тощо. Найменшою лексичною одиницею виступає речення. Нові лексичні одиниці вводять усно за допомогою наочності, демонстрації предметів, дій, явищ. Для ознайомлення зі словами, що означають абстрактні поняття, оперують такими прийомами, як аналогія, антонімічні чи синонімічні пари. Практикують також імітативні прийоми навчання, коли студенти повторюють за вчителем фрази, речення з метою засвоєння фонетичних і граматичних норм мовлення.

Вивчення граматики є індуктивним, без використання граматичних правил. У техніці читання послуговуються методом цілих слів: ізольовані слова – словосполучення – речення – абзаци – тексти. Метод навчання цілих слів полягає в упізнанні студентами цілісного образу слова (речення, тексту). Застосування методу сприяє запам'ятовуванню значної кількості графічних образів (слів).

Як дає підстави стверджувати практика, процес формування компетентності читання за глобальною методикою можуть супроводжувати певні труднощі, зумовлені об'єктивними та суб'єктивними чинниками. Суб'єктивними чинниками називаємо особисті властивості читця: його кмітливість, розуміння тексту, вмотивованість читання, зорову пам'ять, поле читання й увагу. Об'єктивними чинниками формування компетентності читання іноземною мовою вважаємо ті, що пов'язані з характером іншомовних текстів, а саме – орфографічну та графічну системи, мовну форму тексту, зміст тексту тощо.

Усі труднощі роботи з іншомовними текстами студенти долають поступово: спочатку засвоюють техніку читання самостійно, ознайомлюються зі специфікою букв алфавіту та мовним матеріалом. Окрім того, опрацьовують техніку читання, тобто спочатку отримують навантаження на зорові аналізатори, потім переходять до читання мовчки, опрацьовуючи прийоми читання як мовленнєвої діяльності (сприймання графічних образів слів, точне співвідношення їх зі звуковими образами та значеннями слів).

Відповідно до виокремлених етапів формування вмінь і навичок читання систему вправ для навчання читанню утворюють три групи: 1) вправи для формування навичок читання; 2) вправи для формування мовленнєвих навичок читання; 3) вправи (значні за обсягом тексти) для розвитку вмінь читання. Формування вмінь читання за глобальною методикою забезпечує багаторазове виконання студентами завдань різного типу, що підлягають варіюванню, комбінуванню, ускладненню.

Ефективність упровадження глобального методу в процес вивчення іноземних мов посилює систематичне використання сучасних засобів навчання. На початковому етапі навчання увагу студентів зосереджують на серії навчальних відеопрограм; під час роботи зі студентами старших курсів активніше залучають документальні фільми, ток-шоу, художні телесеріали тощо.

Так, робота з відео вимагає від викладача ретельної попередньої підготовки, що складається з кількох етапів, як-от: 1) поділ фільму на смислові фрагменти загальною тривалістю 15 хвилин кожен; 2) підготовка скрипта, тобто точного відтворення в письмовій формі всіх прослуханих текстів; 3) виокремлення та складання списків лексики: слів, словосполучень, одиниць сприйняття, а також запис такої лексики диктором у навчальному варіанті; 4) розроблення системи вправ (тренувальні репродуктивні, тренувальні продуктивні, творчі мовні).

Викладач ознайомлює студентів із варіантами завдань перед переглядом мультимедійних матеріалів, а також готує запитання за змістом заняття та варіанти відповідей до них. Під час демонстрації студентам пропонують занотовувати плани, опорні слова, тези. Після демонстрації проводять контроль розуміння змісту переглянутих матеріалів. «Особливу увагу рекомендовано приділяти різним видам переказу (стислому, вибіркового, диференційованому, комунікативно орієнтованому)» [11, с. 289–290].

З огляду на особливості мовного устрою регіону пропонуємо застосування методу глобалістики для вивчення таких мов, як: українська, угорська, чеська (див. Додатки Ж. 5, Ж. 5.1). Саме в такій тріаді глобальний метод практикували у школах Закарпаття міжвоєнного періоду.

Сучасні умови освітнього розвитку увиразнюють актуальність проблеми підготовки вчителя-філолога до створення полікультурного мовного простору в освітньому середовищі початкової школи.

Так, згідно з положеннями Болонської декларації реалізація принципу мобільності передбачає обмін між ВНЗ-партнерами (зокрема Угорщини, Словаччини, Чехії) студентами та викладачами. Додамо, що використання

глобального методу підготовки студентів-майбутніх педагогів до навчання дітей іншомовному спілкуванню припускає поєднання різних методів і прийомів.

Зважаючи на специфіку іншомовного професійного спілкування варто розглянути процес підготовки до навчання дітей іншомовному спілкуванню з різних ракурсів. Особливості іншомовного професійного спілкування визначаються поєднанням системного використання іншомовних комунікативних навичок і знань із психології спілкування, теорії комунікації, фахово-орієнтованих предметів. Підготовка полягає в забезпеченні умов, з одного боку для засвоєння знань із кожного циклу освітньо-професійної програми, а з іншого – для їхнього системного застосування в ситуаціях, наближених до професійних.

Досягнення вищезазначеного можливе в разі організації навчання за комунікативно-контекстним і компетентнісним підходами, пріоритетною характеристикою яких є моделювання мовою знакових засобів предметного та соціального змісту професійного спілкування. Одиницею діяльності викладача та студентів за такого типу навчання постає ситуація, наповнена суперечностями соціального та предметного змісту. Така ситуація має потенціал щодо розгортання змісту навчання в його динаміці, уможливорює створення системи інтелектуальних і соціальних взаємин учасників ситуації (викладача та студентів).

Підготовка студентів-майбутніх учителів до навчання учнів іншомовному спілкуванню на основі методу глобалістики передбачає опанування навичок роботи з новими інформаційними технологіями. Відповідно, формування компетентності використання нових інформаційних технологій пов'язане з моделюванням професійних ситуацій, вирішення яких дає змогу студентам зрозуміти їх «ізсередини». Моделювання професійно-орієнтованих ситуацій може бути спроектоване на педагогічні технології.

Сучасні педагогічні технології, як-от навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, інтернет-ресурсів, сприяють реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання,

забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання, зважаючи на здібності дітей, їхній рівень знань.

Те, що нові інформаційні технології – це не тільки нові технічні засоби, а й нові форми та методи викладання, новий підхід до процесу навчання, створює перспективи для реалізації глобального методу під час вивчення іноземних мов, зокрема щодо забезпечення умов для практичного опанування мови кожним учнем, розкриття його творчого потенціалу.

У ході комунікативно-контекстного навчання студенти усвідомлюють не лише можливість використання нових інформаційних технологій у поєднанні з глобальним методом вивчення іноземної мови, а й своє місце, як майбутнього вчителя, в навчальному процесі.

Організація контекстного навчання на основі глобального методу передбачає врахування низки особливостей. Розглянемо їх. Передусім ідеться про усвідомлення студентами значних можливостей звернення до Інтернет-ресурсів. Глобальна мережа Інтернет відкриває доступ до необхідної учням і вчителям інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі – чи то народознавчого характеру, чи то новин із життя молоді, статей із газет і журналів тощо.

На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати спектр дидактичних завдань: виробляти навички та вміння читання, залучаючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати вміння писемного мовлення; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови [10].

Використання нових інформаційних технологій навчання в поєднанні з глобальним методом сприяє набагато ефективнішому засвоєнню мовних зразків (кліше), що інтенсифікує та розширює можливості учнів щодо здійснення іншомовної комунікації. Учні можуть брати участь у онлайн-тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводять у мережі Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, спілкуватися в чатах, під час відеоконференцій.

Попри те, що сучасний комп'ютер є ефективним засобом активізації розумової праці, результативність його застосування визначається поєднанням з іншими засобами навчання – вербальними та невербальними. Тобто саме майстерність вчителя відіграє вирішальну роль в організації іншомовного освітнього середовища.

Ще одна особливість пов'язана із розумінням сутності інтерактивності. Так, у переліку вимог, які висувають до вивчення іноземних мов із використанням Інтернет-ресурсів, так само як і на основі глобального методу, чільне місце посідає організація взаємодії. Створення предметної взаємодії із залученням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в методиці називають інтерактивністю. Інтерактивність – це об'єднання, координація та взаємодоповнення зусиль комунікативної мети й результату мовними засобами. Інтерактивність не просто уможливорює моделювання реальних ситуацій із життя, а й вимагає адекватної реакції на них за допомогою мови, зокрема іноземної [274].

Мультимедійні технології дають змогу структурувати інформацію, зробити її цікавою та наближеною до теми, яку вивчають; припускають розроблення яскравих і більш цікавих вправ на говоріння, організацію роботи над міні-проектами за тематикою спілкування й презентування їх.

Методичні переваги навчання іноземної мови за допомогою мультимедійних засобів полягають у забезпеченні інтерактивності навчання, виборі темпу та рівня завдань, покращенні швидкості засвоєння граматичних конструкцій і накопичення словникового запасу. До технічних переваг такого методу можна зарахувати можливість роботи з інтерактивними відео- та аудіороликами під час навчання усного мовлення. Демонструючи схеми, фото, малюнки за темою спілкування, можна домагатися кращого розуміння правильності й доречності вживання тих чи тих мовних кліше.

Використання глобального методу вивчення іноземних мов дає змогу впродовж нетривалого терміну, без ґрунтовного знання граматичних правил (достатньо знати алфавіт і мати навички вимовляння окремих звуків) засвоїти

основні мовні одиниці, необхідні для комунікації українських студентів в іншомовному середовищі шкіл поліетнічного регіону.

Для майбутнього вчителя іноземної мови шкіл поліетнічного регіону Закарпаття важливим є опанування педагогічним спілкуванням іноземними мовами, що характерні для регіону (чеською, угорською). Мова педагога передбачає обмін інформацією у процесі усного спілкування; постає пріоритетним засобом впливу на учнів, регулювання процесу ефективної взаємодії з ним. Тому навіть для студентів-українців виявилось цікавим вивчення регіональних мов за методом глобалістики.

З огляду на те, що за допомогою мови вчитель стимулює, оцінює, корегує, контролює та організовує діяльність учнів на уроках, вона має бути зразком для них, містити різноманітні лексичні, граматичні структури, цікаві вислови. Результативність мовної діяльності полягає в умінні вчителя іноземної мови (зокрема чеської, угорської) словесно спонукати учнів початкових класів до активної мовленнєвої діяльності та в процесі виконання комунікативних завдань (під час аудіювання, говоріння, письма, читання).

За сьогоденних умов функціонування полікультурного суспільства результативність викладання іноземної мови майбутніми вчителями визначає їхню здатність формувати в дітей якості, потрібні для взаємодії із представниками інших культур з огляду на їхні мовні особливості, культурні відмінності.

Майстерність педагогічного спілкування вчителів іноземних мов (чеської, угорської) пов'язана з формуванням у школярів потреби використання іноземної мови в щоденному спілкуванні. Постановка цікавих, але посильних комунікативних завдань, створення навчально-мовних ситуацій на уроках сприяють стимулюванню мовленнєвої діяльності учнів. Для навчання студентів регіональним мовам було запропоновано елементарний рівень засвоєння лексичних одиниць із використанням методу глобалістики (див. Додаток Ж.5.1).

Методику глобалістики було апробовано у групах студентів-філологів на угорському та словацькому відділеннях. Студенти об'єднувались у групи

добровільно, без застосування спеціальних критерій добору. Завдання апробації вбачали в якісному оцінюванні студентами розробленого підходу до вивчення мов.

Апробацію здійснювали у два способи. Перший спосіб полягав у реалізації методики навчання мови в однорідних за мовною ознакою групах (5–7 осіб), другий – у змішаних групах. За результатами апробації було виявлено, що навчання в обидва способи студенти сприймають позитивно, з інтересом і пізнавальною активністю (зовнішнє спостереження за поведінкою студентів дає підстави стверджувати, що навчання за другим способом є більш ефективним). Цікаво, що засвоєнню лексичних одиниць і правильному вимовлянню слів сприяє присутність носіїв мов (наприклад, угорців у словацьких групах і навпаки). Вважаємо, що використання методу глобалістики для вивчення мов має перспективи, зокрема в аспекті розроблення для застосування на фаховому рівні.

Отже, з огляду на вищевикладене постає очевидним, що метод глобалістики є ефективним і перспективним для вивчення мов, а засоби слухової та зорової наочності відіграють під час навчання іноземної мови на основі такого методу вирішальну роль. Багаторазове прослуховування чужої мови водночас із переглядом відеофрагментів допомагає студентам, не занурюючись у мовне середовище, покращувати вимову; засвоювати граматику; вивчати лексику, фразеологію; розвивати творчий потенціал; підвищувати мотивацію до вивчення іноземної мови.

Загалом результати пропонованого дослідження слугують підтвердженням ефективності використання методу глобалістики щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов для шкіл поліетнічного регіону Закарпаття.

Висновки до третього розділу

Звернення до історичного періоду належності Закарпаття до складу Чехословаччини (1919–1939 рр.) зумовлене усвідомленням цінного досвіду розроблених у той час цілей, змісту, практики, методів і форм гуманістичного виховання учнів.

Аналіз можливостей упровадження прогресивних ідей із розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в досліджуваний період у сучасну освітню практику дає підстави стверджувати про спроектованість таких на кожен із компонентів реалізації змісту гуманітарної освіти – цільовий, змістовий, процесуальний, результативний.

Педагоги шкіл Закарпаття в досліджуваний період обстоювали думку про потребу спрямованості гуманітарної освіти до людської душі, а відтак на кожному уроці звертали увагу на засадничі поняття моральності, етики, естетики. Тому метою вивчення гуманітарних дисциплін проголошували прагнення не якомога більше знати, а якомога глибше пізнати світ навколо себе, відчувати, співпереживати. З огляду на таку мету вбачали доцільним зорієнтовувати зміст гуманітарних дисциплін на розвиток громадянської та національної свідомості учнів.

Для змісту шкільної освіти Закарпаття міжвоєнного періоду були характерні такі цілі: підвалинами виховання та навчання слугували загальноприйняті моральні засади та демократичні цінності; школа передбачала виховання для досягнення культурних і моральних цілей, свідомого виконання громадянських обов'язків, національної терпимості; механізми реалізації вищевказаних цілей полягали в ґрунтованості шкільного виховання на ідеї праці, творення, а навчання – на ідеї виховання; внутрішню єдність шкільної роботи забезпечувала спільна виховуюча ціль усього навчання.

Єдність і цілісність, притаманні викладанню змісту дисциплін, – особливо заслуговують на втілення в сучасному освітньому процесі. Різні за змістом дисципліни навчальних програм, які вивчали в тогочасних школах Закарпаття,

пов'язувало досягнення спільної мети – виховання зрілого та гідного громадянина.

Цільовий компонент змісту шкільної освіти Закарпаття досліджуваного періоду пронизувала гуманітарна ідея, реалізовувана на засадах прагматизму. Це розкриває його співзвучність із цільовими настановами сучасного проекту «Нова українська школа», який із 2018 року впроваджують у всіх українських школах. У такому контексті видається виправданим запозичення сучасною освітньою системою єдності суспільних інститутів для досягнення прогресивних, демократичних перетворень.

Незважаючи на складні зовнішні та внутрішні обставини розвитку змісту гуманітарної освіти (розбудова та модернізація всіх галузей народного господарства, утвердження демократичного ладу та діяльність численних політичних партій, вплив релігійних конфесій, полікультурне та багатомовне середовище, «мовне питання»), у питаннях творення освіти на засадах демократичних і гуманістичних цінностей, прагнення виховати молоде покоління в руслі прогресивних реформаторських ідей, орієнтації на загальнолюдські цінності, звернення до особистості протилежні ідеологічні табори виявили одностайність. Абсолютизуючи різні цінності, представники відмінних між собою таборів (ідеологія, політика, релігія, мова) прагнули будувати майбутнє, в якому немає місця ненависті, злості, непримиренним конфліктам, релігійній і національній нетерпимості, тому ідеали гуманізму обрали об'єднуючим стержнем розбудови освітнього та суспільного простору.

У дослідженні розкрито значний внесок у розгортання демократичних перетворень на Закарпатті в означений період окремих визначних персоналій, зокрема Т. Масарика.

Можливості втілення прогресивних ідей досліджуваного періоду у практику роботи сучасної школи вбачаємо також у наповненні змістового компонента реалізації цілей гуманітарної освіти краєзнавчим (використання краєзнавчих матеріалів у змісті викладання всіх, не лише гуманітарних, дисциплін; краєзнавчі екскурсії), регіональним (домінування у навчальних

програмах виробничого навчання з найближчого оточення, специфічних для тієї чи тієї місцевості промислів, його інтеграція з різними навчальними предметами та зорієнтованість на засвоєння найважливіших фактичних знань, необхідних для життя), полікультурним (зорієнтованість процесу виховання на прищеплення поваги та терпимості до інших національностей, культур, релігій; сприйняття багатомовного освітнього середовища як природного, звичного явища) та культуро-творчим (виготовлення учителями разом із учнями наочних засобів, представлення їх на шкільних виставках, організовуваних наприкінці навчального року) аспектами.

У контексті процесуального (організаційного) компонента видається логічно виправданим запозичення досвіду застосування інтегративного підходу до викладання навчальних дисциплін шляхом поєднання методів активізації самостійної, пошукової та творчої діяльності учнів, а також індивідуальних і групових форм їхньої роботи.

Результативний компонент змісту гуманітарної освіти представлений втіленням ідеї створення полікультурного освітнього мовного середовища для: 1) молодших закарпатських школярів і 2) студентів вищого освітнього закладу.

Для впровадження першої ідеї було створено посібник з вивчення чеської та угорської мов в україномовних (початкових) школах поліетнічного регіону Закарпаття. З огляду на закладення основ знання іноземних мов на початковому етапі навчання саме у початковій школі важливо зацікавити учнів іноземною мовою, виховати позитивне ставлення до навчального предмета, бажання опанувати його, удосконалювати вміння та навички спілкування. Так, на основі використання цікавих (і адекватних до вікових особливостей учнів) текстів, віршів, прислів'їв, приказок, ігор і скоромовок набувають реалізації освітня, комунікативна, розвивальна та виховна цілі навчання.

Запозичення другої ідеї передбачало апробування методу глобалістики для вивчення іноземних мов студентами вищого освітнього закладу.

До переваг використання глобального методу вивчення іноземних мов належить можливість упродовж незначного часового проміжку, без опанування

граматичних правил (достатньо знання алфавіту та наявності навичок вимовляння окремих звуків) засвоїти основні мовні одиниці, необхідні для комунікації українських студентів в іншомовному середовищі шкіл поліетнічного регіону.

У дослідженні запропоновано елементарний рівень засвоєння лексичних одиниць із використанням глобалістики. Методику глобалістики було апробовано у групах студентів-філологів на угорському та словацькому відділеннях. Студенти об'єднувались у групи добровільно, без застосування спеціальних критеріїв добору. Завдання апробації полягало в якісному оціненні студентами запропонованого підходу до вивчення мов.

За результатами апробації було виявлено позитивне сприйняття студентами навчання в обидва способи. Загалом видається обґрунтованим визнання методу глобалістики перспективним для вивчення мов, зокрема в аспекті розроблення для застосування на фаховому рівні.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях: [139], [144], [145], [146], [209], [213].

ВИСНОВКИ

Проведене історико-педагогічне дослідження розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті у 1919–1939 рр. дало підстави зробити такі

ВИСНОВКИ:

1. На основі історико-соціального аналізу проблеми розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття у період Чехословаччини виявлено його особливості, детерміновані історичним, географічним, культурним, політичним, соціальним аспектами розвитку краю на означеному хронологічному зрізі. З'ясовано, що засадами розвитку в зазначений період шкільництва краю слугували такі пріоритетні ідеї, як: демократична (набула реалізації в чеських школах і частково в школах з угорською мовою викладання); єдності слав'ян (по обидва боки Карпат, що передбачала утвердження російської мови та літератури); національна (набула втілення шляхом упровадження в окремих школах української мови та літератури); полікультурності в освіті (розбудова шкіл із чеською мовою навчання, функціонування шкіл з угорською, німецькою та єврейською мовами навчання).

Унаслідок історико-педагогічного аналізу встановлено залежність розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття міжвоєнного періоду від чинників, які впливали на формування змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття досліджуваного періоду. Такі чинники зумовлені конкретно-історичними, соціально-культурними умовами розвитку тогочасного суспільства й особистим внеском багатьох визначних на теренах краю постатей. Серед основних чинників виокремлено: «мовне питання»; політичний рух; діяльність педагогічних та освітніх товариств; вплив церкви, релігійних конфесій; вплив і внесок передових освітян краю та представників еміграції.

2. Теоретичний аналіз наукової літератури й архівних джерел із проблеми гуманітарної освіти уможливив уточнення поняттєвого апарату дослідження, а саме – сутності гуманітаризації змісту освіти, змісту гуманітарної освіти, розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти; розмежування понять «зміст гуманітарної освіти» й «гуманітаризація змісту освіти»; розкриття специфіки

зв'язку між змістом освіти та метою виховання. З огляду на це «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» визначено як процес кількісних і якісних змін в освітньо-гуманітарній сфері шкільництва, що проходили під впливом сукупності соціальних, політичних, культурних чинників упродовж означеного історичного зрізу. Процес розвитку змісту освіти досліджуваного періоду схарактеризовано як еволюційний поступ від зусиль із ліквідації безграмотності населення краю й утвердження освіти як явища світського та масового до організації шкільної освіти на засадах досягнень тогочасної європейської і світової педагогічної науки.

Логіко-конструктивні засади аналізу складних історико-педагогічних понять, яким є поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти», передбачають використання системного та структурно-логічного підходів. Застосування системно-структурного аналізу до розкриття сутності поняття «розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти» (у поперечному вимірі) уможливило: 1) розроблення історіографії проблеми дослідження; 2) увиразнення мети виховання особистості в школах Закарпаття у період Чехословацької республіки та представлення її як моделі «піраміди цінностей»; 3) визначення провідних принципів розвитку змісту тогочасної шкільної гуманітарної освіти: моральності й гуманізму; духовності; полікультурності та толерантності; виховуючого навчання; поважливого ставлення до праці (працелюбства); розвивального навчання; індивідуалізації навчання; 4) установлення концептуальних засад розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти; 5) висвітлення організаційних засад навчально-пізнавальної діяльності учнів; 6) виокремлення у змісті гуманітарної освіти філософського, аксіологічного, ідеологічного, національного, полікультурного, краєзнавчого, культуро-творчого напрямів; 7) узагальнення внеску науковців, освітян, педагогів краю в розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти (Ф. Агія, А. Аліськевича, В. Бірчака, А.Волошина, І. Крайника, О. Маркуша, І. Панькевича, В. Пачовського, О.Полянського, Ю. Ревая).

Використання системно-структурного аналізу (у поздовжньому вимірі) сприяло: 1) узагальненню та систематизації змісту навчальних програм і планів

для народних, горожанських і середніх шкіл; 2) формуванню переліку предметів, за допомогою яких реалізовували зміст гуманітарної освіти в народних, горожанських (неповних середніх) школах, у гімназіях і семінаріях; 3) узагальненню результатів підручникотворення щодо реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти; 4) увиразненню вагомого внеску в розвиток змісту гуманітарної освіти педагогічних часописів; 5) осмисленню методичних аспектів навчання угорської, чеської, німецької мов у школах Закарпаття міжвоєнного періоду, технології конструювання та розроблення навчально-методичного забезпечення для вивчення мов.

3. На основі аналізу розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття у 1919–1939 рр. визначено чотири його етапи.

Перший етап – становлення (1919–1921 рр.) – початок розвитку школи й освіти за умов нового державного ладу.

Другий етап – розбудова (1922–1928 рр.) – проведення шкільної реформи, запровадження 8-річного обов'язкового навчання, удосконалення навчальних планів, затвердження нових навчальних програм і навчальних предметів, проголошення метою вивчення гуманітарних дисциплін прагнення не якомога більше знати, а якомога глибше розуміти світ навколо себе, виховувати громадянські якості школярів.

Третій етап – утвердження (1929–1937 рр.) – теоретичне осмислення цілей освіти: напрацювання змісту освіти в контексті трьох найважливіших педагогічних течій (індивідуалізму, колективізму, еkleктизму); наповнення змісту освіти новими аспектами; збагачення процесу навчання формами, методами, засобами з урахуванням тогочасних європейських тенденцій; зростання кількості шкіл з угорською, німецькою, румунською та єврейською і чеською мовами навчання; навчання в школах кількома мовами.

Четвертий етап – суперечності (1938–1939 рр.) – згортання демократичних ініціатив, закриття русофільських і проугорських друкованих органів, товариств; реорганізація шкільної освіти; проголошення державною мовою українську (малоруську). Це був початок нового періоду розвитку змісту гуманітарної

шкільної освіти Закарпаття, який виходить за хронологічні рамки пропонованого дослідження.

4. Ретроспективний аналіз нормативно-правового та навчально-дидактичного забезпечення, організаційних форм, методів і засобів реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття досліджуваного періоду дає підстави констатувати про:

- відображення законодавчих і нормативно-правових актів, які регламентували організацію та діяльність шкільного життя, в офіційних державних документах – урядових вісниках, листуванні, розпорядженнях, протоколах зборів, звітах педагогічних товариств, гуртків, листуванні між видавництвами та державними установами й громадськими просвітницькими організаціями; матеріалах діяльності громадських просвітницьких організацій та товариств; листуванні державної шкільної інспектури із представниками народних, горожанських, державних, церковних шкіл;

- публікування на сторінках «Урядового В'єсника Школьного Одд'їла Цивільноґ Управы Подкарпатскоґ Руси», який почав виходити друком з 1920 р., урядових документів, законів, розпоряджень міністерства народної просвіти та відділу цивільної управи Підкарпатської Руси; списків підручників, рекомендованих до використання у школах із різними мовами викладання; відомостей про необхідні та наявні в розпорядженні Міністерства Шкільництва і Цивільної управи дидактичні засоби, рекомендовані до застосування під час вивчення горожанської науки і виховання, предметів «Сп'їв», «Рисованя», «Хлопач'ї і женск'ї ручні роботи» тощо;

- відсутність на початку 20-х років ХХ ст. підручників рідною мовою навчання; створення підручників на наукових засадах; наявність у підручниках для гуманітарної освіти кращих зразків літературної творчості українських і зарубіжних класиків, краєзнавчого матеріалу, вагоме значення для розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти матеріалів періодичних видань «Наша школа», «Народная школа», «Подкарпатська Русь», «Вестник учительства горожанських школ Подкарпатської Руси», «Урядовий вестник школьного

одділа цивільної управи Подкарпатської Русі», «Учитель», «Учительський голос», на сторінках яких публікували статті наукового рівня та присвячені розкриттю окремих методичних доробків і досвіду викладання гуманітарних предметів;

– втілення педагогами Закарпаття у міжвоєнний період передових педагогічних ідей свого часу та надбань і світової педагогіки, і результати власних пошуків.

На основі аналізу навчально-методичного забезпечення також встановлено нерозробленість обґрунтованої класифікації методів і засобів навчання. З'ясовано, що у практичній шкільній діяльності орієнтирами для вибору методів навчання виступали такі умови: відповідність методів до мети та змісту навчання, психологічних і вікових особливостей учнів; урахування досвіду застосування різних методів («дальтонівський метод», або «план вільного індивідуального лабораторного навчання», практичні методи роботи, метод концентрації, наочні методи навчання, метод спостережень, глобальний метод, метод рольових ігор, метод драматизації та інсценізації літературних творів) і форм (урок; екскурсії) реалізації змісту шкільної гуманітарної освіти. Здобутком педагогів на означеному часовому проміжку визнано також визначення методичних аспектів паралельного навчання угорської, чеської, німецької мов у школах Закарпаття міжвоєнного періоду.

5. Виявлені можливості втілення прогресивних ідей досліджуваного періоду у практику діяльності сучасної школи полягають у: наповненні змістового компонента гуманітарної освіти краєзнавчим (використання краєзнавчих матеріалів у змісті викладання всіх, не лише гуманітарних дисциплін; краєзнавчі екскурсії), регіональним (домінування у навчальних програмах виробничого навчання з найближчого оточення, специфічних для тієї чи тієї місцевості промислів, його інтеграція з різними навчальними предметами й орієнтованість на засвоєння найважливіших фактичних знань, необхідних для життя), полікультурним (пронизаність виховання повагою та терпимістю до інших національностей, культур, релігій; сприйняття багатомовного освітнього

середовища як природного, звичного явища) та культуро-творчим (виготовлення вчителями разом із учнями наочних засобів, представлення їх на шкільних виставках, організовуваних наприкінці навчального року) аспектами; використанні інтегративного підходу до викладання навчальних дисциплін шляхом поєднання методів, що активізують самостійну, пошукову та творчу діяльність учнів (інсценізації, драматизації, концентраційного навчання, яке означає не тільки концентрацію матеріалу з більшої кількості предметів, а й вивчення впродовж одного дня викладання всіх навчальних предметів (за можливості) теми, що представлена у змісті певного реального предмета), і форм (індивідуальних, групових); створенні полікультурного освітнього середовища для молодших школярів закарпатського регіону; використанні методу глобалістики у процесі підготовки студентів-майбутніх учителів іноземних мов до роботи з учнями в умовах полікультурного середовища та у процесі вивчення іноземних (регіональних) мов студентами-майбутніми іноземними філологами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агій Ф. Жива мова. Підручник для народніх шкіл (граматика, стиль і правопис) : Ч. I. для 2. і 3. поступного річника. Ужгород : Свобода, 1936. 80 с.
2. Агій Ф. Навчання краєзнавства. *Наша школа*. 1936. Рочник II. Число 1. С. 6–10.
3. Агій Ф. Народнѣ школы на выставѣ сучасноѣ культуры в Брнѣ. *Учитель*. 1928. Рочник IX. Число 8–10. С. 257–261.
4. Агій Ф. Научованя родного языка. *Учитель*. 1924. Рочник V. Число 7–8. С. 109–122.
5. Агій Ф. О домашних задачах. *Учитель*. 1925. Рочник 6. Число 1–2. С. 7–10.
6. Агій Ф. Патріотичне вихованє через историю и спів. *Учитель*. 1923. Рочник IV. Число 5–6. С. 122–134.
7. Агій Ф. Педагогічна методологія. *Учитель*. 1926. Рочник VII. Число 7–10. С. 165–169.
8. Агій Ф. Перехід з етимології на фонетику. *Наша школа*. 1936. Рочник II. Число 7. С. 15.
9. Агій Ф. Стиль в народній школі. *Учитель*. 1924. Рочник 5. Число 9–10. С. 147–157.
10. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2 (січ.-лют.). С. 8–14.
11. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
12. Алиськевич А. Типы средних школ на Подкарпатской Руси. *Учитель*. 1936. Рочник XIII. Число 3. С. 94–104.
13. Алиськевич А. Класифікування в школі. *Народна школа*. 1936. Число 6. С. 1–6.
14. Ананьян Е. Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2008. 23 с.

15. Андрущенко В. П. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне. *Вища освіта*. 2005. №4. С. 5–12.
16. Аудіовізуальний метод. URL: <http://filolingvia.com/publ/66-1-0-93> (дата звернення: 11.05.2016).
17. Базалук О. О. Філософія освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2010. 164 с.
18. Баїк Л. Стан народної освіти, школи і педагогічної думки на західноукраїнських землях в період панування Австро-угорської монархії : лекції. Дрогобич, 1965. 59 с.
19. Балицький Ф. Дальтонський спосіб навчання. *Учитель*. 1924. Рочник 5. Число 7–8. С. 194–195.
20. Балицький Ф. Дальтонський спосіб навчання (кінець). *Учитель*. 1925. Рочник 6. Число 1–2. С. 17–21.
21. Бенца О. І. Проблеми громадянського виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919–1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2004. 248 с.
22. Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х – перша половина 50-х рр. ХХ століття). *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 4 (159). С. 59–66.
23. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 43 с.
24. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ, 2008. 406 с.
25. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 204 с.
26. Беспалько В. П. Теория ученика : дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1988. 160 с.
27. Бірчак В. Літературні стремління Підкарпатської Русі. 2-ге вид., допов. Ужгород : Школьная помощь, 1937. 188 с.

28. Бірчакъ В. Руська читанка для I. клясы гимназійноѣ и горожаньскихъ шкѣль. Прага : Накладом Державного Видавництва. 1922. 296 с.
29. Бірчак В. Руська читанка для II. клясы гимназійноѣ и горожаньскихъ школ. Прага : Накладом Державного Видавництва, 1922. 168 с.
30. Бірчак В. Руська читанка для III. класи гимназійноѣ и горожаньскихъ школ. Прага : Накладом Державного Видавництва, 1922. 296 с.
31. Бірчак В. Руська читанка для IV. класи гимназійноѣ и горожаньскихъ школ. Прага : Накладом Державного Видавництва, 1928. 276 с.
32. Бондар А. Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині (Історичний нарис). Частина 1. Пряшів : Видання ЦК Культурного Союзу Українських трудящих в ЧССР, 1967. 167 с.
33. Боршош Ю. О. Научованю рисунків в народній школі. *Учитель*. 1925. Рочник 5. Число 1–2. С. 10–14.
34. Бочек С. Бесіда учителя в школі. *Учитель*. 1927. Рочник VIII. Число 3. С. 109–112.
35. Бочек С. Горожанські школи на Підкарпатській Русі. *Подкарпатська Русь*. Ужгород, 1927. № 2. С. 30–32.
36. Бочек С. Правила для научованя другого языка. *Учитель*. Ужгород : Вікторія, 1926. Ч. 7–10. С. 169–173.
37. Бутенко Л. Л. Регіональний підхід у дослідженні проблем виховання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2015. № 7 (296). С. 84 – 92.
38. Вайда М. Жива мова. *Наша школа*. 1938. № 4. С. 12 – 14.
39. Ваколя З. М. Питання морального виховання дітей та молоді на сторінках педагогічної періодики Закарпаття (1919–1939) : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Ужгор. нац. ун-т. Ужгород, 2016. 216 с.
40. Васянович Г. Гуманітарна освіта майбутнього вчителя: проблема якості. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe (дата звернення: 25.09.2017).
41. Ваховський Л. Ц. Методологія історико-педагогічних досліджень: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.

42. Вдович С. М. Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець XIX–початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; Ін-т педагогіки та психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 19 с.
43. Вегеш М. Історія Карпатської України. Історія і політика : в 4-х т. Т. 2. Ужгород : Вид-во «УжНУ», 2005. С. 3–262.
44. Вегеш М. Карпатська Україна в контексті українського державотворення : навч. посіб. ; Упр. освіти і науки Закарпат. обл. держ. адмін., Закарпат. ін-т післядипломної пед. освіти, Ужгор. нац. ун-т, Ф-т суспільних наук. Ужгород : Карпати, 2008. 256 с.
45. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 494 с.
46. Вікіпедія. Етимологічний правопис. Фонетичний правопис. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 12.10.2017).
47. Водонос М. Прогулька учеников з В. Бичкова. *Учитель*. 1924. Рочник 5. Число 7–8. С. 125–126.
48. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
49. Волошин А. Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія. 6-е издание. Ужгородь : Типографія акціонерного т-ва «Унію», 1921. 104 с.
50. Волошин А. Дидактика. Ужгород : Накл. Пед. Тов-ва Підкарпатської Русі, 1932. 37 с.
51. Волошин А. Загальна методика (На правах рукопису). Ужгород : Накл. Пед. Тов-ва Підкарпатської Русі, 1933. 25 с.
52. Волошин А. Загальна педагогіка. Ужгород : Накл. Пед. Тов-ва Підкарпатської Русі, 1932. 25 с.
53. Волошин А. Коротка історія педагогіки для учительських семінарій. Ужгород : Унію, 1931. 88 с.

54. Волошин А. Логіка. Ужгород : Накл. Пед. Тов-ва Підкарпатської Руси, 1932. 29 с.
55. Волошин А. Мала читанка для II. и III. класы народных школ. Ужгород : «Унію», 1925. 128 с.
56. Волошин А. Методична граматика карпато-руського языка для низших клас народных школ. 5-е вид. Ужгород : Унію, 1923. 111 с.
57. Волошин А. Наука стилізації для IV., V. и VI. клас народных школ. Ужгородь : книгопечатня «Викторія», 1923. Ч. 1. 48 с.
58. Волошин А. О письменном языць подкарпатських русинов. Ужгород : Унію, 1921. 42 с.
59. Волошин А. О соціальному вихованню. Ужгород : Унію, 1924. 103 с.
60. Волошин А. Педагогіка і дидактика (На правах рукопису). Ужгород, 1935. 79 с.
61. Волошин А. Педагогічна методологія. Кн. I. Методологія навчання. Прага : Пробоем, 1943. 208 с.
62. Волошин А. Педагогічна психологія (На правах рукопису). Ужгород : Накл. Пед. Тов-ва Підкарпатської Руси, 1932. 111 с.
63. Волошин А. Читанка для II. классы народныхъ школь. Ужгород : Унію, 1921. 80 с.
64. Волошин А. Читанка для IV. и V. школьных роков народных школ. Ужгород : Школьная помощь, 1932. Ч. II. 256 с.
65. Волошин А. Читанка для VI.–VIII. школьных роков народных школ. Ужгород : типографія «Школьной помощи», 1932. Ч. III. 288 с.
66. Волошин А. I. Вибрані твори. Ужгород : ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2002. 528 с.
67. Волошин О. Р. Розвиток валеологічної освіти на західноукраїнських землях (1918 – 1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім І. Франка. Дрогобич, 2012. 20 с.

68. Выказ учебников и помочных книг допущенных або одобренных для уживания в руських народных школах на П. Руси. *Урядовый вѣстник*. 1932. Ч. 7. С. 113–115.

69. Гайдукевич Л. Прогулька нашої гор. школи. *Учитель*. 1928. Рочник 9. Число 5–9. С. 213–217.

70. Гарайда І. Граматика руського языка. Унгварь : Книгопечатня Юлія Фельдешія, 1941. 143 с.

71. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и ф-тов иностранных языков высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. С. 153–176.

72. Геровський Г. Русская грамматика для народныхъ школь. Ч. I. для второго года обученія. Ужгород : Школьная помощь, 1939. 72 с.

73. Гомічкова О. Бесѣда и ціль бесѣды в народной школѣ. *Учитель*, 1925. Рочник VI. Число 7. С. 110–112.

74. Гомоннай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.). Ужгород : Закарпаття, 1992. 291 с.

75. Гомоннай В. В. Школа та освіта Закарпаття. Ужгород : Госпрозрахунк. ред.-видав. від. Закарпат. ком. у справах преси та інформації, 1997. 248 с.

76. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

77. Гончаренко С. У. Педагогічна суть гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 30–33.

78. Гопко І. Дефінітивні учебні основи для народных шкіл. *Наша школа*. 1937. Рочник 3. Число 5. С. 3–12.

79. Грамматика руського языка : для среднихъ учебныхъ заведений Подкарпатской Руси. Ч. 1. / под. ред. Е. И. Сабова (Сабов Евм. Ив.). Ужгородъ : Изданіе Культурно-Просвѣтительнаго Общества имени А. Духновича въ Ужгородѣ, 1924. 152 с.

80. Грицаєнко П. М. Гуманітарне пізнання: сутність та особливість поняття. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Філософія. Політологія.* 2007. № 84–86. С. 121–124. URL: http://papers.univ.kiev.ua/filosofija_politologija/articles/Humanitarian_17240.pdf (дата звернення: 25.12.2016).
81. Гриценко М. С. Історія педагогіки. Київ : Вища школа», 1973. 448 с.
82. Грищенко М. М. Народна освіта в західних областях Української РСР. К., 1960.
83. Гуманізація змісту та спрямованості освіти. URL:<http://ua.textreferat.com/referat-12834-7.html> (дата звернення: 13.08.2015).
84. Гуманізація процесу навчання в школі: навч. посібник / за ред. С. П. Боднар. 2-е вид., доп. К.: Стилос, 2001. 256 с.
85. Гуманізація та гуманітаризація змісту освіти. URL: http://www.zipro.net.ua/index.php?page_id=240 (дата звернення: 14.09.2015).
86. Гусак Р. Греко-католицька і православна церква в суспільно-політичному житті Західної України (1919–1939 рр.). *Історія.* 2014. № 3 (129), трав.-черв. С. 22–28.
87. Гусьнай І. Языковой вопросъ въ Подкарпатской Руси. Пряшів, 1921. 32 с.
88. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 1. Спр. 791. Протоколи вчительських зборів Ужгородської гімназії за 1922/1923 н. р.
89. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 322. Статистичні відомості про стан горожанських шкіл на Словаччині і Підкарпатській Русі (1922).
90. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 464. Акти обстеження шкіл Ужгородського шкільного округу за 1923–1924 н. р.
91. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 465. Акти обстеження шкіл Велико-Березнянського шкільного округу за 1923–1924 н. р.

92. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 466. Акти обстеження шкіл Тячівського шкільного округу за 1923–1924 н. р.

93. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 467. Акти обстеження шкіл Берегівського шкільного округу за 1923–1924 н. р.

94. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 468. Акти обстеження шкіл Хустського шкільного округу за 1923–1924 н. р.

95. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 469. Акти обстеження шкіл Іршавського шкільного округу за 1923–1924 н. р.

96. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 470. Акти обстеження шкіл Свалявського шкільного округу за 1923–1924 н. р.

97. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 574. Текст конституції Чехословаччини в перекладі (1923 р.). 67 арк.

98. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 1090. Протоколи вчительських нарад початкових шкіл Підкарпатської Русі за 1927–28 н. р.

99. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 1958. Протоколи вчительських нарад шкіл Підкарпатської Русі (1937–38 рр.).

100. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 2057. Учебні плани та відповіді шкільних інспекторів про ведення навчання в школах на основі нових учебних планів (1931–33 рр.).

101. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 2. Спр. 2305. Протоколи вчительських нарад горожанських шкіл (1933–34 рр.).

102. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 3. Спр. 91. Переписка з шкільними інспекторами про організацію навчального процесу (1921 р.).

103. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 3. Спр. 543. Розклади уроків середніх учбових закладів на 1927-28 н.р.

104. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 3. Спр. 584. Розпорядження шкільного інспекторату чехословацьких та німецьких шкіл в Ужгороді про організацію навчання.

105. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 3. Спр. 647. Розклад уроків середніх учбових закладів Підкарпатської Русі на 1929-30 н.р.

106. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 3. Спр. 820. Навчальні плани горожанської школи в Воловому (1933 р.).

107. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 3. Спр. 1048. Навчальний план для 3 класу чеської горожанської школи в Солотвині (1937 р.).

108. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 5. Спр. 83. Розклад уроків словацької початкової школи в Ужгороді за 1921 р.

109. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 5. Спр. 399. Програми для I-IV курсів Ужгородської учительської семінарії на 1925–26 н. р. 58 арк.

110. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 7. Спр. 7. Учебные планы Мукачевской государственной гимназии на 1920–21 уч. год. 22 арк.

111. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 7. Спр. 19. Розпорядження з дня 26 серпня 1921р. (ч. 12478) “О собираню народного матеріяла для потреб наукованя”, 22 арк.

112. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 7. Спр. 96. Учебный план народных школ Мукачевского округа, списки учащихся и протоколы учительських конференцій по учебно-педагогическим вопросам (1923 р.). 63 арк.

113. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 7. Спр. 124. Учебные программы учебных заведений, протоколы учительських конференцій и переписка по учебно-педагогическим вопросам (1924 р.).

114. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 7. Спр. 177. Проект закона о школьной реформе (1927 г.).

115. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 7. Спр. 286. Учебные планы школ (1933). 91 арк.

116. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 9. Спр. 548. Листування з горожанськими школами про затвердження учбових планів, звільнення учнів від навчання окремих предметів. 6 арк.

117. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. Оп. 9. Спр. 549. Програма для горожанських шкіл на 1935–36 учбовий рік. 63 арк.

118. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 56. Ужгородський окружний шкільний інспекторат, м. Ужгород. Оп. 1. Од. зб. 153. Статистичні дані шкільного інспектора про кількість учнів по національності і релігії в початкових школах ужгородської округи за 1926–1927 н. р. Арк. 2–3.

119. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 72. Правління культурно-освітнього товариства “Просвіта”, м. Ужгород. Оп. 1. Спр. 11. Списки книг общества „Просвіта” (1932 р.).

120. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 72. Правління культурно-освітнього товариства “Просвіта”, м. Ужгород. Оп. 2. Ед. хр. 46. Циркуляр Мукачівського філіалу «Просвіта» про опір запровадженню в школах російських підручників. 3 арк.

121. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 81. Хустський окружний шкільний інспекторат, м. Хуст. Оп. 1. Од. зб. 41. Статистичні дані шкільного інспекторату про кількість шкіл і учнів хустської округи (1938 р.). 16 арк.

122. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 81. Хустський окружний шкільний інспекторат, м. Хуст. Оп. 1. Од. зб. 43. Розклад годин для початкових шкіл в Хусті на 1938–39 н. р. 65 арк.

123. ДАЗО (Держ. архів Закарпат. обл.). Ф. 81. Хустський окружний шкільний інспекторат, м. Хуст. Оп. 3. Спр. 142. Циркуляри Реферату освіти про ухвалення підручників і вихід нових підручників (1937–38). 49 арк.

124. Данилець Ю. Г. Православна церква на Закарпатті у першій половині ХХ століття. Ужгород : Карпати, 2009. 376 с.

125. Данилюк Д. Д. Історична наука на Закарпатті (кінець XVIII – перша половина ХХ ст.). Ужгород : Патент, 1999. 352 с.

126. Делібатова Ю. В. Мовне питання в школах Підкарпатської Русі в другій половині ХІХ – першій половині ХХ ст. *Науковий вісник МДУ імені В.О.Сухомлинського*. Розд. 2. Історія України. С. 32–36.

127. Дем’яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія. Київ : ІЗМН, 1998. 328 с.

128. Депчинська І. А. Вивчення чеської та угорської мов в україномовних початкових школах поліетнічного регіону Закарпаття (методичний посібник на допомогу вчителям загальноосвітніх навчальних закладів). Ужгород : ТОВ «РІК-У», 2015. 183 с.

129. Депчинська І. А. Використання в сучасній вищій школі досвіду вивчення іноземних мов у школах Підкарпатської Русі (1919–1938). *Педагогічні інновації у фаховій освіті* : зб. наук. пр. Ужгород : ДВНЗ «Ужгор. нац. ун-т», 2017. Вип. 1 (8). С. 4–11.

130. Депчинська І. А. Використання досвіду новацій у освіті Підкарпатської Русі (1919–1938) у сучасній вищій школі. *Научные труды SWorld*. 2017. Вып. 48. Том 2. С. 59–63. URL: [https://www:sworld.com.ua/ntsw/48-2/pdf](https://www.sworld.com.ua/ntsw/48-2/pdf).

131. Депчинська (Лебеза) І. А. Ідеї Т. Масарика про розвиток шкільної освіти в Чехословаччині на початку ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини (м. Умань, 1–2 листоп. 2012). Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Вып. 42. Ч. 1. С. 217–222.

132. Депчинська І. А. Загальні вимоги до особистісних та професійних якостей вчителя на початку ХХ століття. *Культура педагога в контексті освітніх парадигм* (до 80-річчя з дня народження професора В. В. Сагарди) : матеріали наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 28 лют. –1 берез. 2013). Ужгород : Вид-во ПП „Інватор”. С. 43–44.

133. Депчинська І. А. Методи і форми організації гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* / редкол. : І. В. Козубовська. Ужгород : Вид-во «Говерла», 2016. Вып. 1 (38). С. 112–115 («Серія Педагогіка. Соціальна робота»).

134. Депчинська І. А. Передумови розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в Підкарпатській Русі. *Перспективні напрямки світової науки*: зб. ст. учасників тридцять першої Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційний потенціал світової науки ХХІ сторіччя». Т. 1. Запоріжжя, 2015. С. 33–35. URL: www.nauka.zinet.info (науково-метричний) (дата звернення: 20 квітня 2015).

135. Депчинська І. А. Розвиток шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 р.р. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*/ редкол. : І. В. Козубовська. Ужгород : Вид-во «Говерла», 2015. Вып. 37. С. 40–43 («Серія Педагогіка. Соціальна робота»).

136. Депчинська І. А., Марфинець Н. В., Опачко М. В. Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов) : метод. рек. і вказівки. Ужгород : Вид-во «Говерла», 2016. 42 с.

137. Депчинська І. А., Опачко М. В. Розвиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету/редкол. : І. В. Козубовська. Ужгород : Вид-во “Говерла”, 2015. Вип. 36. С. 48–52* («Серія Педагогіка. Соціальна робота»).
138. Дерер І. Нормальні учебні основи для народних (початкових) шкіл. *Урядовий вісник шкільного реферату краєвого уряду Подкарпатської Русі. 1934 Рочник XIV. Число 4–5. С. 49–140.*
139. Дидактика сучасної школи: посібник для вчителів / Б. С. Кобзар, Г. Ф. Кумаріна, Ю. А. Кусий та ін. ; за ред. В. А. Онищука. Київ : Рад. шк., 1987. 351 с.
140. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія. 2014. № 2. С. 67–75.*
141. Добірні думки проф. Т. Гаррік-Масарика / під ред. М. Галагана, Н. Григорііва, М. Шаповала й проф. Я. Яреми. Український громадський комітет в Ч. С. Р. Прага, 1925. С. 401.
142. Домбровський А. Стиль в народній школі. *Учитель. 1924. Рочник V. Число 9–10. С. 150–157.*
143. Дорошенко Д. Угорська Україна / передм. Любомира Белея ; худож. оформл. Богдана Томашевського. Ужгород : Срібна земля, 1992. 59 с.
144. Драматичні ігри дітей. *Учитель. 1924. Рочник V. Число 5. С. 5–6.*
145. Дудаш Е. Шкільні завдання і побудова нових шкіл на Підкарпатській Русі. *Подкарпатська Русь за годы 1919–1936. 3-те перевид. книги. Ужгород : Приват. друк. Романа Повча, 2014. С. 105–107.*
146. Енциклопедія освіти / Бех І. Д., Бібік Н. М., Биков В. Ю. та ін. ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
147. Євдокімова-Лисогор Л. А. Комунікативний підхід щодо вивчення іноземної мови. URL: <http://confcontact.com/> (дата звернення: 10.11. 2014).
148. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти і Україні: історичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.*

2012. № 5 (52). С. 79–87. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe (дата звернення: 15. 03. 2016).

149. Євтух М. Б., Кемінь В. П. Освітня діяльність української еміграції у Чехословаччині між двома світовими війнами (1921–1945 рр.). Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ : ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1997. 146 с.

150. Євтух М. Б., Потапенко К. К. Гуманістичні цінності як основа формування нового покоління української нації. *Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 1–2 жовт. 1997). Одеса, 1998. С. 9–14.

151. Жорова І. Я. Генеза змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття початку ХХ століття. *Педагогічний альманах*. 2018. № 40. С. 251–256.

152. Жорова І. Я. Організація шкільної освіти України на початку ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 7 (81). С. 111–121.

153. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 540 с.

154. За рідне слово. Ч. 1. Полеміка з русофілами. Мукачів : Накладом учительської громади в Ужгороді. Севлюш : Друк. Ігната Рота, 1937. 116 с.

155. Завгородня Т. К. Дидактична думка в Галичині (1919–1939 роки). Івано-Франківськ : Плай, 1998. 168 с.

156. Закарпаття в складі Чехословаччини: Проблеми відродження і національного розвитку : доп. наук. семінару, присвяченого 80-й річниці утворення Чехословаччини (28 жовт. 1999 р.). Ужгород : Б. в., 1999. 251 с.

157. Закарпаття під Угорщиною 1938-1944 / Упорядкування та передмова Василя Маркуся та Василя Худанича. Ужгород: «Карпати-Гражда», 1999. 232 с.

158. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / укр. варіант укр.-угор. вид. / під ред. М. Вегеша, Ч. Фединця. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.

159. Заклинська О. Про научованя граматики родного языка. *Учитель*. 1924. Число 3–4. С. 41–45.
160. Замашкіна О. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічних дослідженнях 70–80-х років. *Початкова школа*. 2004. № 7. С. 49–52.
161. Зимомря М. М. Естетичне виховання молоді засобами народних промислів Закарпаття (1919–1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013. 190 с.
162. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
163. Из наук Т. Г. Масарика. Головні основы гуманноѣ етики. *Подкарпатска Русь*. Часопись посвячена познанню родного края и педагогичным справам. Рочник II. Число 3. Ужгород, 1925. С. 33–36.
164. Ігнат А. М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в ХІХ – поч. ХХ століття. Конспект лекцій із спецкурсу “Історичне краєзнавство”. Ужгород : УЖДУ, 1971. 69 с.
165. Ігнат А. М. Стан освіти на Закарпатті в 20 – 30-х рр. ХХ ст. *Великий Жовтень і розквіт возз’єданого Закарпаття* ; М-во вищ. і серед. спец. освіти УРСР, Ужгор. держ. ун-т [та ін.]. Ужгород : Карпати, 1970. С. 212 – 221.
166. Ілійчук Л. В. Організаційно-педагогічні засади природоохоронної діяльності учнів молодших класів на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
167. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Київ : Пед. преса. 2013. № 7–8–9, берез. С. 74.
168. Карпинцова І. Хосенность забави і тілесної роботи в народній школі. *Учитель*. 1928. Рочник 9. Число 1. С. 20–24.
169. Кашка М. Ю. Слов’янські ідеї й русофільство та їх поширення на Закарпатті у ХІХ столітті. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2010.

Вип. 24. С. 16–21 (Серія «Історія»). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuist_2010_24_5 (дата звернення: 22.11.2015).

170. Кемінь В. П. Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ, 1997. 361 с.

171. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Луганськ, 2004. 20 с.

172. Кириченко С. Научованя краєзнавства. *Учитель*. 1929. Число 3–4. С. 67–69.

173. Кириченко С. Трудова школа и научування в ній. *Учитель*. 1927. Рочник VIII. Число 6–7. С. 10–15.

174. Кічера В. В. Орган Мукачівського монастиря отців Василіан “Вісті з Чернечої Гори” (1934–1935) як джерело з історії греко-католицької церкви. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2013. Вип. 2. С. 156–167 (Серія «Історія»). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuist_2013_2_27 (дата звернення: 13.08.2015).

175. Кляп М. І. Педагогічна діяльність А. Волошина в 20–30-х роках ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Прикарпат. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 1998. 18 с.

176. Кляп М. І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919–1939) ; Ужгор. нац. ун-т. Ужгород : Вид-во В. Падяка, 2001. 149 с. : іл. – Бібліогр.: с. 134–141.

177. Ковач А. Цілі та зміст історичної освіти в народних школах Підкарпатської Русі (1919–1939). *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 1 (12). С. 266–271 (Серія «Педагогіка»).

178. Колесник М. Примітки до методики навчання граматики. *Наша школа*. 1936. Рочник 2. С. 7–12.

179. Коменский Я. А. Материнская школа / под ред. проф. А. А. Красновского. Москва : Гос. уч. пед. изд-во МП РСФСР, 1947. 104 с.
180. Кондратович И. М. Історія Подкарпатської Русі для народу. Ужгород : Вид-во т-ва «Просвіта» в Ужгороді, 1924. Число 35–37. 113 с.
181. Кондратович І. Додатки до історії шкільництва Підкарпатської Русі. *Подкарпатська Русь*. Ужгород, 1924. №2.
182. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Проект. *Стратегічні пріоритети*. 2009. № 3 (12). С. 7–30.
183. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р). URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/gromado.pdf> (дата звернення: 07. 12. 2018).
184. Копняк Н. І. Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. С. 379–380.
185. Корсакова О., Трубачова С. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект. URL: <http://ru.osvita.ua/school/theory/787/> (дата звернення: 21.10.2017).
186. Краєзнавча прогулька. *Учитель*. 1927. Рочник 8. Число 3. С. 142–143.
187. Крайник І. Нові напрями. *Учитель*. 1925. Число 3–4. С. 61–69.
188. Кузьменко Н. М. Національна спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857–1997) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Київ. нац. ун-т. ім. Тараса Шевченка. Київ, 2004. 20 с.
189. Куля Ф. Німецькі школи в Закарпатті. Ужгород : Патент, 1998. 64 с.
190. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Київ. нац. ун-т. Київ, 2000. 43 с.

191. Кухта М. І. Виховний національний ідеал у шкільництві Закарпаття 20–30-х рр. (на матеріалах української педагогічної преси) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1998. 20 с.
192. Лаба С. Б. Ідея української національної школи в педагогічній пресі на західноукраїнських землях у другій половині XIX – на початку XX ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 1994. 19 с.
193. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2013. 43 с.
194. Легеза І. А. Народна освіта на Закарпатті початку XX століття. Роль А. Волошина у відношенні мовного питання в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 13. С. 96–100 (Серія 17. «Теорія і практика навчання та виховання»).
195. Легеза І. Реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку XX століття. *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2011. Вип. XL. С. 34–36 (Серія «Педагогіка»).
196. Легеза І. А. Шкільне життя і педагогіка Закарпаття початку XX ст. у контексті розвитку європейської освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2011. № 21. С. 100–102 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
197. Легеза І. Уніфікація шкіл Підкарпатської Русі на початку XX століття як фактор розвитку гуманітарної освіти. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2011. № 23. С. 75–77 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
198. Легеза І. Проблеми вивчення “рідної мови” в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті (початок XX століття). *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2011. Вип. XXXVIII. С. 7–9 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

199. Ліхтей І. М. Виникнення політичних партій. Головні напрями їх діяльності. *Нариси історії Закарпаття*. Ужгород : Закарпаття, 1995. Т. II : 1918–1945. С. 127–136.
200. Лизак І. Руководство для учительства народных школ на Подкарп. Руси. Ужгород : Книгопечатня О. О. Василян в Ужгороді, 1924. 128 с.
201. Лизакъ И. Новое положение угро-русской гражданской школы. *Народна школа*. Апрель 1939/1940. № 4. С. 65–67.
202. Литвицький М. Глобальна метода наочованя письма-читання. *Учитель*. 1931. Рочник 13. Ч. 4. С. 190–191.
203. Литвицький М. Індивідуальне наочовання в народних школах. *Учитель*. 1931. Рочник 13. Число 1. С. 104–109.
204. Лукачина Я. В. Мова і правопис букваря “Зорниця” Олександра Маркуша (1925) в контексті сучасних норм. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 2. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2009. С. 242–247 (Серія 8. «Філологічні науки (мовознавство і літературознавство))».
205. Лучковичъ А. Новый дух воспитания въ нашихъ среднихъ школахъ. *Народна школа*. Мартъ 1939/1940. № 3. С. 41–43.
206. М. В. Рідна мова в вихованні й навчанні. *Наша школа*. 1937. Рочник 3. Число 7. С. 8–11.
207. Макаренко А. Як перейти в нашій школі на фонетичний правопис? *Наша школа*. 1936. Рочник II. Число 10. С. 1–2.
208. Макаренко А. Декілька зауважень до методи й методичного поступу. *Наша школа*. 1937. Рочник 3. Число 5. – С. 13–14.
209. Макаренко А. Початкова наука в нашій школі. *Наша школа*. 1937. Рочник 3. Число 4. С. 1–5.
210. Малкова Е. Д. Методика работы с видеоматериалами на уроках немецкого языка как средство развития межкультурной компетенции учащихся. URL: <http://festival.1september.ru/articles/521050/> (дата звернення: 07. 03. 2017).
211. Маляр Л. В. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина ХІХ- перша половина ХХ ст.) :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.

212. Маляр Л. Українська література на сторінках шкільних підручників А. Волошина та О. Маркуша. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2008. Вип. 18. С. 30–35 (Серія: «Філологія»).

213. Малый школьный законъ на Чехах. *Учитель*. 1921. Рочник II. Число 6. С. 91–96.

214. Маркуш А., Бочек С., Шутка Г. Родне слово: Учебник руського языка для народных школ: для однокласовых, трикласовых и пятикласовых народных школ. Ч.1. Ужгородъ : Свобода, 1931. 81 с.

215. Маркуш А. Зорниці. *Учитель*. 1925. Рочник VI. Число 7. С. 131–137.

216. Маркуш А. Зорниця: Перша книжочка до читаня для руських дѣтей. Ужгород : Свобода, 1925. 128 с.

217. Маркуш О. О науцованю читаня. *Учитель*. 1924. Рочник V. Число 3–4. С. 33–41.

218. Маркуш А., Ревай Ю. Букварь: Читайте и пишѣтъ. Прага : Державне видавництво, 1931. 73 с.

219. Маркуш О., Ревай Ю. Друга читанка для 2. поступного рочника народных школ. Прага : Державне видавництво, 1937. 132 с.

220. Маркуш О., Ревай Ю. Живе слово: Читанка для 5–6 школьного року народных школ. Прага : Державне видавництво, 1931. 277 с.

221. Маркуш О., Ревай Ю. Отчина: Читанка для 3–4 шкільного року народных шкіл. Прага : Державне видавництво, 1931. 198 с.

222. Маркуш А., Ревай Ю. Світло: Читанка для 7–8 школьного року народных шкіл. Прага : Державне видавництво, 1932. 412 с.

223. Марфинець Н. В. Вивчення літературного краєзнавства у школах Підкарпатської Русі (1919–1939 рр.). *Шлях освіти*. Київ : Пед. преса, 2013. №1. С. 35–39.

224. Марфінець Н. В. Розвиток змісту літературного краєзнавства у школах Закарпаття (кінець XIX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
225. Марцелюк Р. Відродження українства на Закарпатті в умовах Чехословацької республіки (1919–1939 рр.) як спосіб формування національного сприйняття. *Україна і світ: етнічні, науково-інтелектуальні та освітні виміри* : зб. наук. пр. / упоряд. І. Грабовська, В. Піскун, В. Сергійчук. Київ, 2004. С. 266–269.
226. Марчук В. В. Церква, духовність, нація: Українська греко-католицька церква в суспільному житті України ХХ ст. Івано-Франківськ : Плай, 2004. 464 с.
227. Марчук Н. В. Формування етнокультурної самосвідомості русинів Закарпаття (період чехословацької окупації). *Наукові праці*. Т. 155 : Політологія. 2011. Вип. 143. С. 99–103.
228. Мельник І. М. Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (за матеріалами західноукраїнських видань другої половини XIX – початку ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 1997. 18 с.
229. Мигалка І. Педагогічні кружки. Справоздання о діяльності педагогічних кружків ужгородського округу в шк. годі 1924/25. *Учитель*. 1925. Число 9–10. С. 261–264.
230. Микита М., Попович В. Родина: книга для читання для 6-8 шкільних років. Ужгород : Вид-во учит. товаришества Подкарп. Руси, 1937. 282 с.
231. Мишанич О. Від карпатських русинів до закарпатських українців. Історико-літературний нарис. Ужгород : Карпати, 1991. 64 с.
232. Мишанич О. Карпати нас не розлучать. Літературно-критичні статті і дослідження. Ужгород : Срібна Земля, 1993. 287 с.
233. Мишкарьова С. В. Освітньо-виховна діяльність православних братств у Західній Україні у міжвоєнний період (1921–1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир. 2015. 200 с.

234. Монюк Т. Основні течії в сучасній педагогічній науці. *Наша школа*. Ужгород. 1937, берез. Число 3. С. 1–3.
235. Монюк Т. Теорія чи практика? *Учитель*. 1932. Рочник XIII. Число 4. С. 142–144.
236. Мочан Т. М. Естетичне виховання учнівської молоді в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 20 с.
237. Мочан Т. М. Естетичне виховання у змісті шкільної освіти на Закарпатті (1919–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 25. С. 139–141.
238. Мужичок В. О. Педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України (1919–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2011. 20 с.
239. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з вивченням іноземних мов 2012–2014 рр. URL: <http://www.mon.gov.ua/> (дата звернення: 06.04.2015).
240. Нариси історії Закарпаття: (1918–1945). Т. II / редкол. : І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак, В. Ілько, І. Поп. Ужгород : Закарпаття, 1995. 663 с.
241. Народне шкільництво в числах. *Наша школа*. 1936. Рочник II. № 5. С. 5–15.
242. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002; №347/2002. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 19.07.2014).
243. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/print> (дата звернення: 19.10.2018).
244. Наше шкільництво. *Учительський голос*. 1935. Рочник VI. Число 10. Ужгород. С. 185–193.

245. Наши школы в першом десятилітію Чехословацкой републики 1918–1928. Прага : Б. в., 1928. 16 с.
246. Небесник І. І. Художня освіта на Закарпатті у ХХ столітті: історико-педагогічний аспект ; Львів. акад. мистецтв. Ужгород : Закарпаття, 2000. 166 с.
247. Недзвільській Е. Очеркъ карпаторусской литературы. Ужгородъ : Изданіе Подкарпаторусскаго Народнопросвѣтительнаго Союза въ Ужгородѣ; Типография «Школьной Помощи». 1932. 292 с.
248. Нормальні учебні основи для народних (елементарних) шкіл. *Урядовий вісник*. 1930. Число 8. С. 2–200.
249. Нормальні учебні основи для народних (початкових) шкіл. *Урядовий вісник*. 1934. Число 4–5. С. 49–140.
250. Нормальнѣ дефінітивнѣ учебнѣ основи для народных (початковых) шкіл. Ужгород : Свобода, 1934. 95 с.
251. Нормальный учебный план для народных школ Раховского округа. Хуст : Печатано в друкарні Авслендера Игнаца, 1925. 66 с.
252. Олашин А. В. Історія Закарпаття. Мукачево : Карпатська вежа, 2009. 296 с.
253. Освіта Закарпаття : монографія / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканич. Ужгород : Карпати ; Інформ.-видавн. центр ЗППО, 2009. 464 с.
254. Основні принципи реформування змісту сучасної шкільної освіти. URL: <http://pidruchniki.ws/10611207/pedagogika/> (дата звернення: 11. 06.2017).
255. Пазенок В. С. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 52–73.
256. Панов А. Масарик і Закарпаття : монографія. Ужгород : Поліграфцентр “Ліра”, 2010. 192 с.
257. Панькевич І. Деякі уваги и предложенія до науки о родном краю. *Подкарпатська Русь*. 1926. Рочник III. Число 2. С. 31–35.
258. Панькевич І. Граматика руського языка для шкѣл середних и горожанських. Прага : Державне видавництво, 1936. 197 с.

259. Панькевич І. Граматика руського языка для молодших клас шкіл середних й горожанських. Прага ; Братіслава : Державне видавництво, 1922. 127 с.
260. Пап С. Велика боротьба. Ужгород : Гражда, 2015. 380 с.
261. Певна С. Є. Основні підходи до викладання іноземної мови в контексті формування суб'єктивної позиції студента. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 2 (157). С. 37–42 (38).
262. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / за ред. М. Б. Євтуха. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
263. Перевалова Л. В. Роль і значення гуманітарної освіти у підготовці фахівців нового покоління. *Сучасні тенденції у процесі формування еліти: проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. С. 182–188. URL: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27_2 (дата звернення: 01.09.2017).
264. Петренко О. Б. Постнекласична парадигма освіти й виховання: теоретичний аналіз. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 40–49.
265. Петровський В. В. Історія України: Неупереджений погляд: Факти. Міфи. Коментарі / В. В. Петровський, Л. О. Радченко, В. І. Семененко. Харків : ВД “Школа”, 2007. 592 с.
266. Пешек Й. Спеціальна образуюча ціль поодиноких предметів народної школи и впливаючи из него высліды. *Учитель*. 1921. Рочник II. Число 3. С. 33–41.
267. Пешина Й. Виставка чинної школи в Ужгороді. *Учитель*. 1926. Рочник 7. Число 4–6. С. 67–69.
268. Пешина Й. Глобальна метода в народних школах Подкарп. Руси. *Учитель*. 1931. Рочник 13. Число 4. С. 188–190.
269. Пискач О. Роль закарпатської педагогічної періодики 20–30-х років ХХ століття в утвердженні української літературної мови. URL:

<http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2069> (дата звернення: 13.05.2017).

270. Письменники Срібної Землі: до 60-річчя Закарпатської організації Нац. спілки письменників України / упоряд., передм. П. М. Ходанича. Ужгород : Ужгор. міська друк., 2006. 672 с.

271. Подробний план учебного матеріала для мадярських народних шкіл 1-2 й 5-класових. Берегово : Б. в., 1925. 107 с.

272. Полянський А. Трудова школа. *Учитель*. 1924. Рочник 5. Число 5–6. С. 105–107.

273. Полянський А. Концентрація в елементарной класѣ. *Учитель*. 1927. Рочник VIII. Число 10. С. 343–349.

274. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. О. І. Пометун. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

275. Поп І. Енциклопедія Подкарпатської Русі. Ужгород : Вид-во В. Падяка, 2001. 431 с.

276. Поповъ А. В. Карпаторусскія досяженія. Мукачевь : Карпатія, 1930. 303 с.

277. Потушняк Ф. Я і безконечність. Нариси історії філософії Закарпаття / упоряд. Р. Офіцинський. Ужгород : Гражда, 2003. 129 с.

278. Почекутова О. І. Преса Закарпаття 2-ої пол. XIX – 1-ої пол. XX століття : бібліогр. покажч. Ужгород : Вид-во «Говерла», 2010. 128 с.

279. Продолжение резолюций Конгресса УТПР а) школьно-организационного характера, б) культурного характера, в) прилож. къ резолюции культ. характера. *Народная Школа. Журналъ Учительскаго Т-ва Подкарп. Руси*. Декабрь 1935. № 4. С. 4–14.

280. Проект Закону «Про повну середню освіту». URL: <http://nus.org.ua/news/mon-vyneslo-na-obgovorennya-zakonoproekt-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu/> (дата звернення: 02.11.2018).

281. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017. URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 15. 11. 2017).

282. Радзіняк Т. І. Процеси гуманізації та гуманітаризації в освіті. URL: <http://www.conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/radzinak.php> (дата звернення: 02.05.2016).
283. Радь Йосифь. Проглубленя наученого матеріяла. *Народна школа*. 1941/42. Число 10. С. 187–189.
284. Распредѣленіе учебногo матеріяла в народних школах. Разработано на основаніи «Tanterves utasítások», изданного министерством культа и народного просвѣщенія за № 2.495/1932. 60 с.
285. Ревай Ю. О научованю граматики и правописа. *Учитель*. 1924. Рочник V. Число 1–2. С. 3–12.
286. Ревай Ю. Загальні примітки. *Учитель*. 1927. Рочник 8. Число 4–5. С. 161–166.
287. Розклад учебногo матеріяла для одно-, дво- й трикласовоѣ школы / сост. учителі Великоберезнянського округа под проводом школьного инспектора Андрея Владимира. Ужгород : Вид-во Юльїя Фелдешьїа, 1925. 98 с.
288. Розклад учебногo матеріяла для народних школ Подк. Руси з мадярським викладовим языком. Берегове : Б. в., 1934. 125 с.
289. Розлуцька Г. М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919 – 1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2006. 19 с.
290. Розпорядження з дня 17 фебруара 1922, ч. 3644, о викладовом языку руських школ в Подк. Руси. *Урядовий вѣстник*. 1923. Рочник 3. Число 1. С. 32–33.
291. Розпорядження з дня 18 фебруара 1922, ч. 3181, о урядовом и викладовом языцѣ в всѣх школах Подкарпатской Руси. *Урядовий вѣстник*. Ужгород, 1922. Рочник II. С. 22–23.

292. Розпорядження з дня 25 серпня 1922, ч. 19.474, о навчанню латинки, азбуки и руського языка в народних школах. *Урядовий вѣстник*. 1922. Число 4. С. 99–100.

293. Розпорядження з дня 16 януара 1923, ч. 27.577 22, о уживанню руського языка. *Урядовий вѣстник*. Ужгородь. 1923, 30 януара. Рочник 3. Число 1. С. 15.

294. Розпорядження з дня 24 марта. 1923, ч.7006 о святкованню юбилея О. Духновича. *Урядовий вѣстник*. 1923. Рочник III. Число 3. С. 2–3.

295. Розпорядженє з дня 3. юнія 1925, ч. 12.221/25, о одностайной формѣ школьных зошитов. *Урядовий вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси*. Ужгородь. 1925, 15 юлія. Рочник 5. Число 5–6. С. 130–132.

296. Розпорядження Міністерства Школьніцтва і Народної освіти з дня 6. Мая 1930. Чис. 47. 415-1, котрим упорядковуюються нормальні учебні основи для народних шкіл. *Урядовий вѣстник школьного реферату краєвого уряду Подкарпатської Руси*. Прилога "Учителя". Ужгород. 1930. Рочник X. Число 8. С. 25–199.

297. Розпорядження шкільного реферату краєвого уряду Підкарпатської Русі. Розпорядження з дня 17. Серпня 1930. чис. 105. 723 / III - 30, о уживанню учебников в народних школах. *Урядовий вѣстник*. Ужгород. 1930. Рочник X. Число 7. С. 17–18.

298. Розпорядження з дня 6 новембра 1934, чис. 164.428-20, о навчанню чехословацького языка при народних школах з учебным языком нечехословацким. *Урядовий вѣстник*. 1934. Рочник XIV. Число 6. С. 176–177.

299. Розпорядження міністерства культу, шкіл і народної освіти про мову (язык) навчання від 25 листопада 1938 року. *Урядовий вѣстник*. Хуст, 1938. Число 3. С. 2.

300. Росул В. В. Тенденції розвитку школи та педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1997. 24 с.

301. Русские учебники одобрены. *Народная Школа. Журнал Учительского Т-ва Подкарп. Руси*, декабрь 1936/37. № 3. С. 1.
302. Сабов Є. Христоматія церковно-славянських и угро-руських літературних пам'яток. Унгарь, 1893. 238 с.
303. Сабов Е. И. Грамматика русского языка для средних учебных заведений Подкарпатской Руси. Ч. 1. Этимология. Ужгород : Издание Культурно-Просвѣтительнаго Общества имени А. Духновича. 1924. 153 с.
304. Савчук В. О. Краєзнавство у підручниках для молодших школярів українських шкіл Закарпаття у 20–30-х рр. ХХ ст. URL: <http://visnyk.com.ua/stattya/2912-kraeznavstvo-u-pidruchnikah-dlja-molodshih-shkoljariv-ukrayinskih-shkil-zakarpattja-u-20-30-h-rr-hh-st.html>. (дата звернення: 16.05.2017).
305. Скляр П. П. “Гуманізація” та “гуманітаризація”: поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту. URL: http://novyn.kpi.ua/2007-1/08_Sklyar.pdf (дата звернення: 17.05.2017).
306. Сливка Л. В. Народні традиції у вихованні здорового способу життя учнів початкових шкіл Західної України (1919 – 1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2010. 20 с.
307. Смовженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівського університету*. 2014. Вип. 61. С. 244–250 (Серія «Філологія»).
308. Стельмах С. С. Розвиток художньо-естетичного виховання учнівської молоді у реформаторській педагогіці Галичини першої половини ХХ століття : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец : 13.00.01 ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2008. 19 с.
309. Стерчо П. Карпато-українська держава: до історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919–1939 роках. Репр. вид. Львів : За вільну Україну, 1994. 288 с.

310. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Терноп. нац. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 608 с.
311. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки. URL: http://kntu.net.ua/index.php/kaf_design/content/pdf (дата звернення: 17.05.2018).
312. Стряпко І. О. Товариство «Просвіта» і його роль в громадсько-політичному та культурному житті Закарпаття 1920–1939 рр. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 ; ДВНЗ «Ужгор. нац. ун-т». Ужгород, 2009. 19 с.
313. Стряпко І. О. Роль української політичної еміграції у розвитку освіти на Закарпатті 1919–1939 рр. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2014. Вип. XXXIX. С. 30–135.
314. Стряпко І. Становлення національної ідентичності населення Закарпаття в кінці ХІХ – початку ХХ ст. URL: <http://oaji.net/articles/2015/2194-1438300664.pdf> (дата звернення: 13.07.2017).
315. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
316. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
317. Тернистий шлях до України: Збірник архівних документів і матеріалів “Закарпаття в європейській політиці 1918–1919, 1938–1939, 1944–1946 рр.” / упоряд., передм. та покажч. О. Д. Довганича та О. М. Корсуна. Ужгород : ВАТ “Видавництво „Закарпаття”, 2007. 750 с.
318. Тіхий Ф. Розвиток сучасної літературної мови на Підкарпатській Русі / пер. з чес. Л. Белея і М. Сюська. Ужгород, 1996. 227 с.
319. Товт Д. Е. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням угор. мови. Вид. 3-тє. Львів : Світ, 2007. 144 с.
320. Токар М. Ю. Становлення і розвиток політичних партій Закарпаття в 1919 – 1939 рр. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 07.00.01. Ужгород, 2004. 20 с.

321. Токар М. Громадські організації. URL: <http://www.zakarpattia.com/?p=802> (дата звернення: 20.03.2016).
322. Тромбола І. О наукованю стилизаціѣ. *Учитель*. 1925. Рочник VI. Число 6. С. 112–114.
323. Угорська мова в 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / Ю. П. Сергійчук, Ю. І. Гадар, І. Я. Ковтюк. URL: <https://mon.gov.ua/...1-4.../31.-ugorskamova-1-4-shknavchu> (дата звернення: 16. 05. 2016).
324. Урядовѣй вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси. 1921/1922. Рочник II. Число 1–6.
325. Урядовѣй вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси. 1923. Рочник III.
326. Урядовѣй вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси. 1925. Рочник V.
327. Урядовѣй вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси. 1926. Рочник VI.
328. Урядовѣй вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси. 1930. Рочник X.
329. Учебнѣ основи для руських народних школ Подк. Руси. *Урядовый вѣстник*. 1923. Рочник III. Число 9–10. С. 196–247.
330. Федорѣ П. С. Русские учебники. *Народная Школа. Журналъ Учительскаго Т-ва Подкарп. Руси*. 1936/37. № 3, декабрь. С. 10–12.
331. Федяева В. Л. До проблеми систематизації джерельної бази дослідження теорії, історії та практики сімейного виховання. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 707–710.
332. Фекета І. Альма-матер. Ужгородській учительській семінарії – 200 років. *Карпатський край*. 1994. № 1–2. С. 33–35.
333. Ферков О. Громадсько-політичне життя угорської національної меншини Підкарпатської Русі (1919–1939 рр.). *Вісник Прикарпатського університету*. 2012. Вип. 21. С. 96–105 (Серія: «Історія»).

334. Фізеші О. Й. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина ХІХ–кінець ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 272 с.
335. Фізеші О. Й. Початкові школи Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини ХІХ – початку ХХІ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 587 с.
336. Філософський словник соціальних термінів / редкол. В. П. Андрущенко та ін. 2-ге вид., допов. Харків : Р.И.Ф, 2005. 672 с.
337. Ходанич П. М. Педагогічна та культурно-освітня діяльність письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919–1939). Ужгород : Гражда, 1999. 100 с.
338. Ходанич П. М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919–1939) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2000. 20 с.
339. Чепіль М. М. Мета виховання в українській педагогіці першої половини ХХ ст. *Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей* : зб. наук. пр. Івано-Франківськ : Плай, 2002. С. 14–20.
340. Чехович К. Мова і правопис. *Учитель*. 1931. Рочник ХІІ. Число 7–8. С. 135–141.
341. Чопик Ю. Історіографія педагогічної компаративістики: проблема методології дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 21. С. 181–187. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2016_21_36 (дата звернення: 17.07.2017).
342. Чучка П. Національна свідомість закарпатських українців у ХХ столітті: етнолінгвістичний та культурно-історичний аспекти. URL: <http://www.spadok.org.ua/zakarpattya/natsionalna-svidomist-zakarpatyukh-ukrayintsiv-u-chch-stolitti-etnolingvistychnyu-ta-kulturno-istorychnyy-aspekty> (дата звернення: 23.06.2016).
343. Шематизм учительства всѣх шкѣл державных, церковных и частных Подкарпатскоѣ Руси. Мукачево : Вид-во І. Вислоцького «Карпатика», 1925, 241 с.

344. Шикітка Г. Роль релігійних діячів у роботі педагогічних товариств Закарпаття в 1920–30-х роках. *Закарпатські Волошинські читання* : матеріали наук.-практ. інтернет-конф. Ужгород, 2013. С. 59–61.
345. Шикітка Г. М. Освітньо-просвітницька діяльність крайових освітніх товариств Закарпаття (1919–1944) : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ, 2017. 22 с.
346. Шимек Й. Школярство в Подкарпатській Русі. *Учитель*. 1925. Число 8. С. 226–231.
347. Штець М. Роль і місце Івана Панькевича в становленні правопису на Закарпатті і в Східній Словаччині : матеріали наук. конф., присвяченої пам'яті Івана Панькевича (23–24 жовт. 1992 р.). Ужгород, 1992. С. 183–185.
348. Штилиха В. Опредѣленіє цѣли воспитанія. *Народная школа*. 1935–1936. № 8. С. 2–5.
349. Шугаєва Л. М. Полікультурна освіта в школах національних спільнот. *Відродження*. 1994. № 2. С. 14–19.
350. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. Москва : Филоматис, 2008. 188 с.
351. Юрош О. М. Становлення і розвиток музичного виховання в Закарпатті (1919 – 1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
352. Ярош П. Вихова і наука в чеських народних школах. *Учитель*. 1924. Рочник 5. Число 7–8. С. 120–122.
353. Яцина О. Ф. Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства “Просвіта” на Закарпатті (1920–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
354. Bartušková M. Hry socialni ve škole materske. *Учитель*. 1927. Рочник 8. Число 6–7. С. 248–250.

355. Botlik J. *Egestas Subcarpathica. Adalékok az északkeleti Felvidék és Kárpátalja XIX–XX. száz. aditörténetéhez.* Budapest : Hatodik Síp Alapítvány, 2000. 318 o.
356. Botlik J. *Hármas kereszt alatt. Görög katolikusok Kárpátalján az ungvári uniótól napjainkig (1646–1997).* Budapest : Hatodik Síp Alapítvány –Új Mandátum Könyvkiadó, 1997. 336 o.
357. Buchalova M. *Tělesná výchova dítěte předškolního. Учитель.* 1928. Рочник 9. Число 1. С. 100–106.
358. Buzek K. *Úvod do právní organisace národního školství v republice Československé.* Praha : Státní nakladatelství, 1935. 105 str.
359. Canal M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.* (eds.) *Language and Communication.* London : Longman, 1983. P. 2–27.
360. Csébély L. *Visk története.* Ungvár. 2002. 308 o.
361. Csernicskó I. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv.* Ungvár : PoliPrint Kiadó, 2012. 152 o.
362. Fehér E. *Az oktatás és nevelés története.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. 128 o.
363. František S. *Representační sborník veškerého školství na Podkarpatské Rusi při příležitosti 20 letého trvání ČSR. 1918–1938.* Prešov, 1938. 292 str.
364. Gabóda B. *A közoktatás története.* Ungvár: PoliPrint, 2006. 264 o. = *Історія загальної освіти : метод. вид. для студентів пед. напрямів : навч. посіб. / упоряд. Б. Габовда. Ужгород : ПоліПрінт, 2006. 264 с. Угор. мовою.*
365. Gabóda B., Orosz I. *Ukrajna (Kárpátalja) oktatási intézmény hálózatának felépítése / In. Fábri István, Horváth Tamás (szerk.) : oktatási és tudományos intézmények a Kárpát-medencében. (A Magyar nyelvű oktatási intézmények munkaerő-piaci kihívásai a Kárpát-medencében, konferencia kiadvány).* Budapest : Márton Áron Szakkolégium, 2003.
366. Hadley A. *Teaching Language Cultural in Context.* Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. 532 p.

367. Harsányi P. A magyar nyelv tanítása a kárpátaljai népiskolákban. *Народна школа*. 1940/41. № 9, май. Рочник II. С. 164–166.
368. Hulka Z. Koncentrace učiva na školech městanských. *Учитель*. 1928. Рочник 9. Число 2–3. С. 154–156.
369. Kochannij C. O. Podkarpadskej Rusi. Praha : Statiztika, 1929. 23 с.
370. Křivánek J. Definitivní normální učebné osnovy pro obecné (l'udové) školy. Brno : Nákladem Vydavatelského odbory ÚSJU, 1938. 83 str.
371. Mendl Josef. Ilustrativni metoda vyučovaci. *Учитель*. 1928. Рочник 9. Число 8–10. С. 302–303.
372. Menšík A. Učebnice pravopisu a slohu pro školy obecné. III.díl pro 4. postupný ročník. Brně : Nákladem Vydavatelského odboru ÚSJU. 1935. 40 str.
373. Mészáros I., Németh A., Pukánszky B. Bevezetés a pedagógia és az iskolásztatás történetébe. Budapest : Osiris Kiadó, 2002. 479 o.
374. Normální učebné osnovy pro školy měšť'anské a jednorochní učebné kursy. Praha : Státní nakladatelství, 1932. 40 str.
375. Nováková Z., Švejnová V. Český jazyk 2. Praha : Alter, 1994. 124 str.
376. Ónodi G. Betűország. Ábécéskönyv az 1. osz. számára. Lviv : Szvit Kiadó, 2002. 144 o.
377. Orosz I. A magyar nyelvű oktatás eséjei Kárpátalyán. Ungvár ; Budapest : Intermix Kiado, 1995. 255 o.
378. Panek V. Globalni metoda čtení. *Учитель*. 1931. Рочник 13. Число 3. С. 125–129.
379. Pesina J. Skolstvi na Podkarpatske Rusi v pritomnosti. Praha : Statni nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str.
380. Pisemná domácí cvičeni v praksi školni. *Учитель*. 1930. Рочник 11. Число 1–2. С. 22–23.
381. Pornói I., Szabó J. Szemelvények Kelet-Magyarország és Kárpátalja iskolatörténetéből. Nyiregyháza, 1998. 145 o.
382. Pozdravení Rusínů. Výbor z literatury podkarpatoruské 1920–1935. Bratislava : Podkarpatoruské nakladetelství v Bratislavě, 1936. 183 str.

383. Příhoda V. Ideologie nove didaktiky. Praha, 1936. 195 str.
384. Příhoda V. Reformne hladiska v didaktike. Bratislava, 1934. 237 str.
385. Sčítani lidu v Republice Československé roku 1930. Praha : Statisztika, 1932. 432 str.
386. Scheffer M. A Magyar nyelv tanitása nem-magyar tanitási nyelvű iskolákban. *Народна школа*. 1941/42. Число 9. С. 175–177.
387. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Sokolov: Tento ŠVP platí od školního roku 2013/2014 pro 1. a 6. ročník. 2013. 325 str.
388. Statistická ročenka Republiky Československe. Praha : Statisztika, 1938. 465 str.
389. Tolnai G. Olvasókönyv, általános iskola 1. osztály. Budapest : Tankönyvkiadó, 1992. 160 o.
390. Věstník ministerstva školství a národní osvěty. Ročník XX. Praha : Tiskem a expedicí nakladatelství. 1938. 42 str.
391. Zbirka zákonů a nařízení Republiky Československé. Praha : Orbis, 1936. 871 str.

ДОДАТКИ

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**Депчинської Іветти Аттілівни**

«Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–
1939 рр.»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

(СКАНОВАНИ КОПІЇ)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Закарпатська область, 88000
 тел: (03122) 3-33-41, факс: (03122) 3-42-02
 e-mail: official@uzhnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070832

28.10.2015 № 3642/01-27 На № _____ від _____

Акт

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувачки кафедри педагогіки і психології
 Державного вищого навчального закладу
 «Ужгородський національний університет»
 Депчинської Іветти Атіліівни
 з теми «Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти
 на Закарпатті в період 1919-1939 роки»

На базі Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (ДВНЗ «УжНУ») впродовж 2013-2015 рр. здобувачем Депчинською Іветтою Атіліівною здійснювалась апробація результатів дисертаційного дослідження. Матеріали дослідження не одноразово оприлюднювались в процесі роботи численних конференцій, які проводились як на базі кафедри педагогіки та психології, так і між кафедральних семінарах.

На базі кафедри угорської філології гуманітарно-природничого факультету з угорською мовою навчання та кафедри словацької філології філологічного факультету ДВНЗ «УжНУ» здійснювалась апробація навчально-методичного посібника «Вивчення чеської та угорської мов в українськомовних школах поліетнічного регіону Закарпаття», призначеного для вивчення чеської і угорської мов як іноземних у змісті факультативних занять та для самоосвіти. Апробація розробленого здобувачкою посібника отримала позитивні відгуки.

Розроблені дисертанткою матеріали мають наукове і практичне значення і можуть бути використані як у змісті підготовки вчителів для угорськомовних шкіл, майбутніх педагогів, що здійснюватимуть педагогічну діяльність у багатомовному середовищі (росіяни, українці, угорці, словаки), так і вчителів іноземних філологів.

Проректор з наукової роботи



Студеняк І.П.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

08.06.2015 р. № 1174

Акт

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувачки кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Депчинської Іветти Аттілівни
з теми *«Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти
на Закарпатті в період 1919-1939 роки»*

У Мукачівському державному університеті впродовж 2012-2015 рр. здобувачкою Депчинською Іветтою Аттілівною здійснювалась апробація результатів дисертаційного дослідження. Вона неодноразово приймала участь у конференціях, семінарах, що проводились на базі Гуманітарно-педагогічного коледжу МДУ.

Проблема вивчення розвитку змісту гуманітарної освіти є актуальною для кожного регіону України і особливого значення набуває в умовах підкультурного середовища. Результати апробації знайшли своє втілення у розробленому на допомогу вчителів навчально-методичному посібнику, призначеному для вивчення чеської та угорської мов як іноземних у змісті факультативних занять і для самоосвіти.

Розроблені дисертанткою матеріали мають наукове і практичне значення та можуть бути використані як у змісті підготовки вчителів початкових класів для угорськомовних шкіл, учителів початкових класів, що здійснюють педагогічну діяльність у багатомовному середовищі (росіяни, українці, угорці), так і вчителів - іноземних філологів.

**Перший проректор
Мукачівського державного університету**




В.В.Гоблік

Максіотова О.В.
3-13-43

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ**

90202 Україна, м. Берегово,
пл. Кошута №6, А/с: 33. тел./факс
(8-031-41)2-34-62, тел.: 4-29-68
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA**

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)2-
34-62, tel.: 4-29-68
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

23.03.2015 № 081/UA/2015

На № _____ від _____

Акт

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувачки кафедри педагогіки і психології
Державного вищого навчального закладу
«Ужгородський національний університет»
Депчинської Іветти Аттілівни
з теми «Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти
на Закарпатті в період 1919-1939 роки»

На базі Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ впродовж 2012-2015 рр. здобувачкою Депчинською Іветтою Аттілівною здійснювалась апробація результатів дисертаційного дослідження. Вона неодноразово приймала участь у конференціях, семінарах, що проводились на базі інституту.

Проблема вивчення розвитку змісту гуманітарної освіти є актуальною для кожного регіону України і особливого значення набуває в умовах полікультурного середовища. Результати апробації знайшли своє втілення у розробленому на допомогу вчителю навчально-методичному посібнику, призначеному для вивчення чеської і угорської мов як іноземних у змісті факультативних занять та для самоосвіти.

Розроблені дисертанткою матеріали мають наукове і практичне значення і можуть бути використані як у змісті підготовки вчителів-предметників іноземної мови і літератури так і у системі підготовки вчителів початкових класів.

Акт про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження І.А. Депчинської обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки і психології від 10 лютого 2015 року протокол №. 4.

Проректор з науково-педагогічної та виховної роботи



Рац А. Й.

МУКАЧІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ ім. СВЯТОГО ШТВАНА
з профільним навчанням інформатики та іноземних мов
 89600 Україна, Закарпатська область, м. Мукачево, вул. Недецеї 20
 тел./факс: (+380 31-31) 2-30-27, тел.: 2-24-18; e-mail: info@katlic.mk.uz.ua
www.munkacs-katlic.org.ua

16 листопада 2016 р. № 107

ДОВІДКА

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження Демчинської Іветти Аттілівни на тему «Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 рр.», представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01- загальна педагогіка та історія педагогіки

Науково- методичні та практичні результати дисертаційного дослідження Демчинської І.А. «Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 рр.», а саме: ілюстрований трьохмовний посібник «Вивчення чеської та угорської мов в україномовних школах поліетнічного регіону Закарпаття» забезпечив: засвоєння та закріплення знання алфавіту з чеської та угорської мов; поглиблення знання про історію розвитку чеської та угорської мов, творчість письменників-земляків; розвиток усного та писемного мовлення з чеської та угорської мов. З допомогою віршиків, римовок, прислів'їв, текстів та різноманітних цікавих завдань школярі закріплюють, узагальнюють вивчений на уроках мовний матеріал, збагачують свій словниковий запас у різних сферах спілкування: «Мій світ», «Моя сім'я», «Мій дім», «Рослини та тварини», «Овочі та фрукти»; ефективніше запам'ятовують нові слова, оскільки у навчання опираються на візуалізацію сприйняття (до кожної теми підібрано великі яскраві малюнки) тощо.

Добір матеріалів для текстурального вивчення і візуального сприйняття здійснено з урахуванням принципів: високої естетичної вартості, виховної спрямованості, жанрово-тематичного розмаїття, врахування психо-фізіологічних та вікових особливостей молодших школярів.

Директор ліцею



О.О.Кріштофори



**Мукачівська спеціалізована школа I-III ступенів №3 ім.Ф.Ракоці II
з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів
Мукачівської міської ради
Закарпатської області**

вул.Миру,17, м.Мукачево, Закарпатська область,89600
тел.(03131) 2-13-55, 5-47-92; e-mail: rfk.munkacs@gmail.com ЄДРПОУ 22112395

Munkácsi 3 sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskola
89600 Munkács, Béke út 17. Tel.: +380-3131+21355, tel/fax: 54792 E-mail rfk.munkacs@gmail.com

Від 06.10.2017 № 01-12/171
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження науково-практичних результатів
дисертаційного дослідження Дечинської Іветти Аттілівни
на тему: «Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти
на Закарпатті в період 1919-1939 рр.» представленого на здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Науково-методичні та практичні результати дисертаційного дослідження Дечинської І.А. «Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на на Закарпатті в період 1919-1939 рр.», а саме: ілюстрований трьохмовний посібник «Вивчення чеської та угорської мов в україномовних школах поліетнічного регіону Закарпаття» забезпечив: засвоєння та закріплення знання алфавіту з чеської та угорської мов; поглиблення знання про історію розвитку чеської та угорської мов, творчість письменників-земляків; розвиток усного та писемного мовлення з чеської та угорської мов. З допомогою віршиків, римів, прислів'їв, текстів та різноманітних цікавих завдань школярі закріплюють, узагальнюють вивчений на уроках мовний матеріал, збагачують свій словниковий запас у різних сферах спілкування: «Мій світ», «Моя сім'я», «Мій дім», «Рослини та тварини», «Овочі та фрукти»; ефективніше запам'ятовують нові слова, оскільки у навчанні опираються на візуалізацію сприйняття (до кожної теми підібрано великі яскраві малюнки) тощо.

Добір матеріалів для текстуального вивчення і візуального сприйняття здійснено з урахуванням принципів: високої естетичної вартості, виховної спрямованості, жанрово-тематичного розмаїття, врахування психофізіологічних та вікових особливостей молодших школярів.

Директор школи _____



С.Шинк

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Депчинської Іветти Аттілівни

«Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–1939 рр.»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Легеза І. А. Народна освіта на Закарпатті початку ХХ століття. Роль А.Волошина у відношенні мовного питання в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2009. Вип. 13. С. 96–100 (Серія 17. «Теорія і практика навчання та виховання»).
2. Легеза І. А. Розвиток шкільної справи на Підкарпатській Русі в 1919-1939 роках. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2011. Вип. 21. С. 100–103 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
3. Легеза І. Уніфікація шкіл Підкарпатської Русі на початку ХХ століття як фактор розвитку гуманітарної освіти. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2011. Вип. 23. С. 75–77 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
4. Депчинська (Легеза) І. А. Ідеї Т. Масарика про розвиток шкільної освіти в Чехословаччині на початку ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла тичини* [ред. кол.: Побірченко Н. С. та інші]. Умань: ПП Жовтий О., 2012. Випуск 42. Ч. 1. С. 217–222.
5. Депчинська І. А., Опачко М. В. Розвиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2015. Вип. 36. С. 48–52 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
6. Депчинська І. А. Розвиток шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 р.р. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2015. Вип. 37. С. 40–42 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

7. Депчинська І. А. Методи і форми організації гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету*. Ужгород, 2016. Вип. 1 (38). С. 112–115 (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

8. Депчинська І. А. Використання досвіду новацій у освіті Підкарпатської Русі (1919–1938) у сучасній вищій школі. *Научные труды SWorld*. 2017. Вып. 48. Том 2. С. 59–63. URL: <https://www.sworld.com.ua/ntsw/48-2/pdf>.

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Депчинська І. А. Загальні вимоги до особистісних та професійних якостей вчителя на початку ХХ століття. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Культура педагога в контексті освітніх парадигм» (до 80 річчя з дня народження професора В. В. Сагарди) (Ужгород, 28 лютого – 1 березня 2013). Ужгород: Вид.-во ПП «Інватор», 2013. С. 43–44.

10. Депчинська І. А. Передумови розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в Підкарпатській Русі. *Перспективні напрямки світової науки: збірник статей учасників тридцять першої Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – ХХІ сторіччя»* (25 лютого – 1 березня 2015 р.). Т. 1. Науки гуманітарного циклу. Запоріжжя: Видавництво ПГА, 2015. С. 33–35.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

11. Легеза І. Проблеми вивчення «рідної мови» в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті (початок ХХ століття). *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2011. Випуск XXXVIII. С. 7–9 (Серія «Педагогіка»).

12. Легеза І. Реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку ХХ століття. *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2011. Випуск XL. С. 34–36 (Серія «Педагогіка»).

13. Депчинська І. А. Вивчення чеської та угорської мов в україномовних початкових школах поліетнічного регіону Закарпаття (методичний посібник на допомогу вчителям загальноосвітніх навчальних закладів). ДВНЗ

«Ужгородський національний університет», кафедра педагогіки та психології. Ужгород, 2015. 183 с.

14. Депчинська І. А., Марфинець Н. В., Опачко М. В. Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов) (методичні рекомендації і вказівки). ДВНЗ «Ужгородський національний університет», кафедра педагогіки та психології. Ужгород, 2016. 42 с.

15. Депчинська І. А. Використання в сучасній вищій школі досвіду вивчення іноземних мов у школах Підкарпатської Русі (1919-1938). *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: збірник наукових праць. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2017. Вип. 1 (8). С. 4–11.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Депчинської Іветти Аттілівни

«Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–
1939 рр.»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Основні практичні та теоретичні результати дослідження апробовано у доповідях та виступах на міжнародних, усеукраїнських та обласних науково-практичних конференціях та семінарах:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Професійно-особистісний розвиток і становлення фахівців у сучасних умовах розбудови вищої школи: методологія, теорія і практика», м. Ужгород, 21–22 жовтня 2010 р., очна форма участі. Тема доповіді: Особливості підготовки вчителів для викладання дисциплін гуманітарного циклу в умовах Карпатської України (1919-1939).
2. III Міжнародні педагогічні читання на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Богдана Ступарика «Українська педагогічна наука у контексті сучасних цивілізаційних процесів», м. Івано-Франківськ, 20–21 жовтня 2011 р., очна форма участі. Тема доповіді: Реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку XX століття.
3. Міжнародна науково-практична конференція «Трансформаційні процеси в країнах центрально-східної Європи на рубежі XX-XXI століть: інституційний, соціокультурний та етнонаціональний вимір», м. Ужгород, 28–29 квітня 2011 р., очна форма участі. Тема доповіді: Шкільне життя і педагогіка Закарпаття початку XX ст. у контексті розвитку європейської освіти.
4. V Міжнародна науково-практична конференція «Оновлення змісту професійної освіти майбутніх педагогів ДНЗ і ЗОШ I ступеня: парадигми XXI

- сторіччя», м. Берегове, 5–7 травня 2011 р., очна форма участі. Тема доповіді: Проблеми вивчення «рідної мови» в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті (початок ХХ століття).
5. Х Всеукраїнська науково-методична конференція «Проблеми післядипломної освіти педагогів: створення інноваційного середовища в регіоні», м. Ужгород, 11–12 жовтня 2012 р., очна форма участі. Тема доповіді: Інноваційні технології навчання у змісті гуманітарної освіти.
 6. ХІІ Всеукраїнська науково-практична конференція «Українська педагогіка 1920-х років – сучасні оцінки і виміри», м. Умань, 1–2 листопада 2012 р., очна форма участі. Тема доповіді: Ідеї Т.Масарика про розвиток шкільної освіти в Чехословаччині на початку ХХ ст.
 7. Всеукраїнська науково-практична конференція «Культура педагога в контексті освітніх парадигм» (до 80 річчя з дня народження професора В.В. Сагарди), м. Ужгород, 28 лютого–1 березня 2013 р., очна форма участі. Тема доповіді: Загальні вимоги до особистості та професійних якостей вчителя на початку ХХ століття.
 8. Обласна науково-практична конференція «Ідеї Т.Г.Шевченка в демократичній освіті сучасної України», м. Ужгород, 18 лютого 2014 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Ознайомлення з творчістю Т.Шевченка у школах Підкарпатської Русі.
 9. VI Всеукраїнська науково-практична конференція із міжнародною участю «Педагогічні інновації у фаховій освіті», м. Ужгород, 21 жовтня 2015 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Вплив мовного питання на розвиток змісту гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі.
 10. Міжнародна науково-практична конференція «Реалії і перспективи євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України», м. Ужгород, 29–30 жовтня 2015 р., очна форма участі. Тема доповіді: Релігійно-світоглядні засади розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі.

11. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний потенціал світової науки XXI сторіччя», м. Запоріжжя, 25 лютого–1 березня 2015 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Передумови розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в Підкарпатській Русі.
12. Обласна науково-методична конференція «Духовні провідники Закарпаття XX – XXI століття: проблеми епістемології», м. Ужгород, 18 червня 2015 р., очна форма участі. Тема доповіді: Духовний аспект гуманітарної складової освіти: сутність і компонентнісний склад.
13. Міжнародний науково-методичний семінар «A roma nemzetiségű gyerekek életmódja, oktatásának problémái és lehetőségei», м. Ужгород, 27 березня 2015 р., заочна форма участі. Тема доповіді: A többnyelvű oktatási környezet, mint az iskolások polikulturális kompetencia fejlesztésének hatékony feltétele.
14. VII Всеукраїнська науково-практична конференція із міжнародною участю «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (до 60-річчя створення кафедри педагогіки та психології УжНУ), м. Ужгород, 20 жовтня 2016 р., очна форма участі. Тема доповіді: Етапи розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–1939 рр.
15. II Обласна науково-методична конференція «Духовні провідники Закарпаття XX – XXI століття: ціннісні орієнтації для майбутнього», м. Ужгород, 15 червня 2016 р., очна форма участі. Тема доповіді: Духовні пріоритети гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі.
16. VIII Всеукраїнська науково-практична конференція із міжнародною участю «Педагогічні інновації у фаховій освіті», м. Ужгород, 20 жовтня 2017 р., очна форма участі. Тема доповіді: Використання в сучасній вищій школі досвіду вивчення іноземних мов у школах Підкарпатської Русі (1919-1938).
17. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика», м. Ужгород, 14 вересня 2018 р., очна форма участі. Тема доповіді: Використання історичного досвіду

функціонування багатомовного освітнього середовища в умовах сучасних полікультурних викликів.

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (2011–2018).

Матеріали до першого розділу

Додаток Д.1

Типовий клас у чеській школі (початок ХХ століття)

Надпис на стіні: «Скажи мені, що ти читаєш, а я скажу, хто ти є».

Т. Г. Масарик (переклад і фото – автора)



**Кімната для відпочинку
вчителя чеської школи (поч. XX ст.)
с. Колочава Міжгірського району
Музей «Чеська школа»**



[Фото автора]

Додаток Д.2.1

**Робоче місце вчителя чеської школи
в кімнаті для відпочинку (поч. XX ст.)
с. Колочава Міжгірського району
Музей «Чеська школа»**



[Фото автора]

Учительська початку ХХ століття,
с. Колочава Міжгірського району
Музей «Чеська школа»

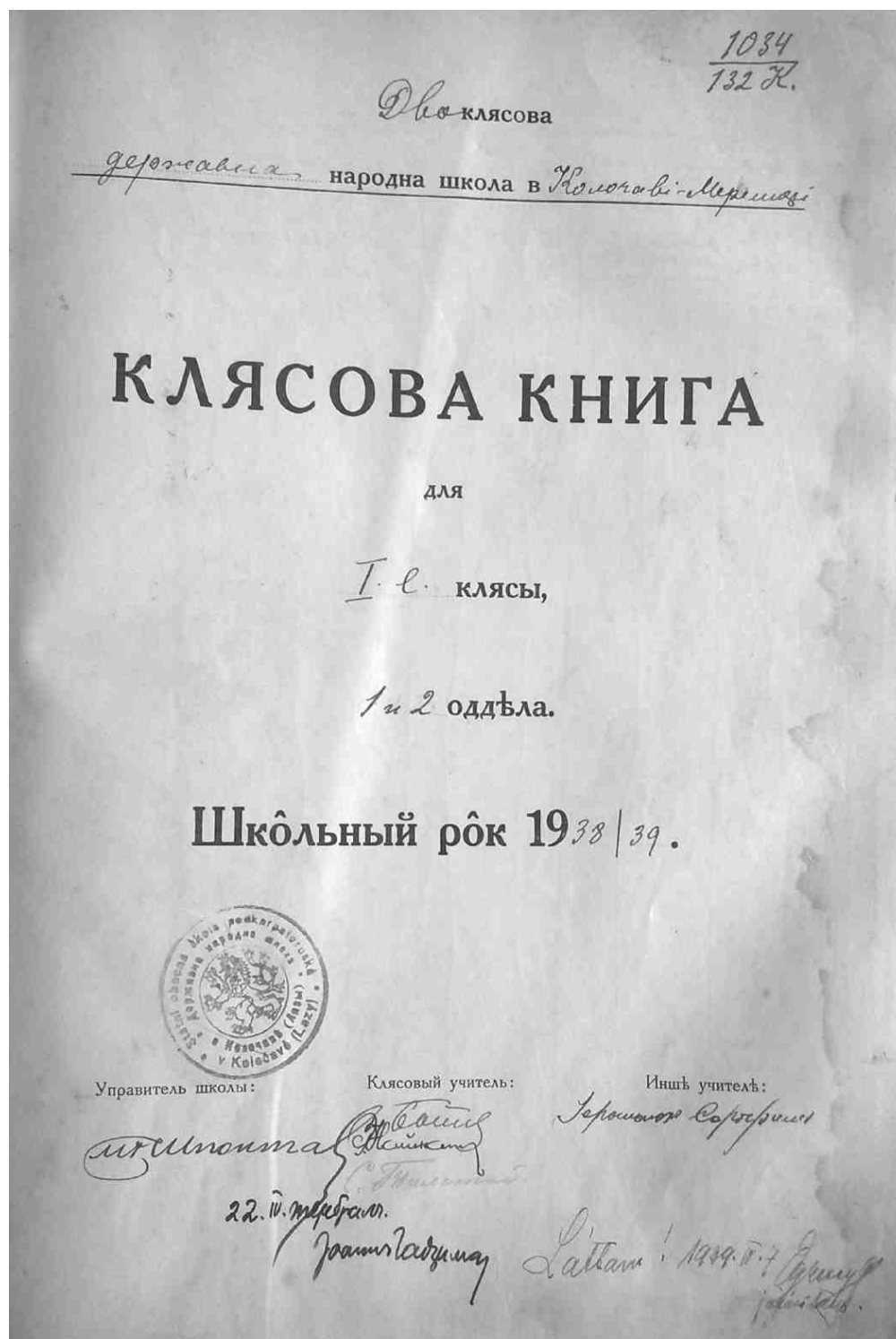


[Фото автора]

Додаток Д.4

Класова книга у двокласній державній народній школі в
с. Колочава, Міжгірського району. 1938–1939 рр.

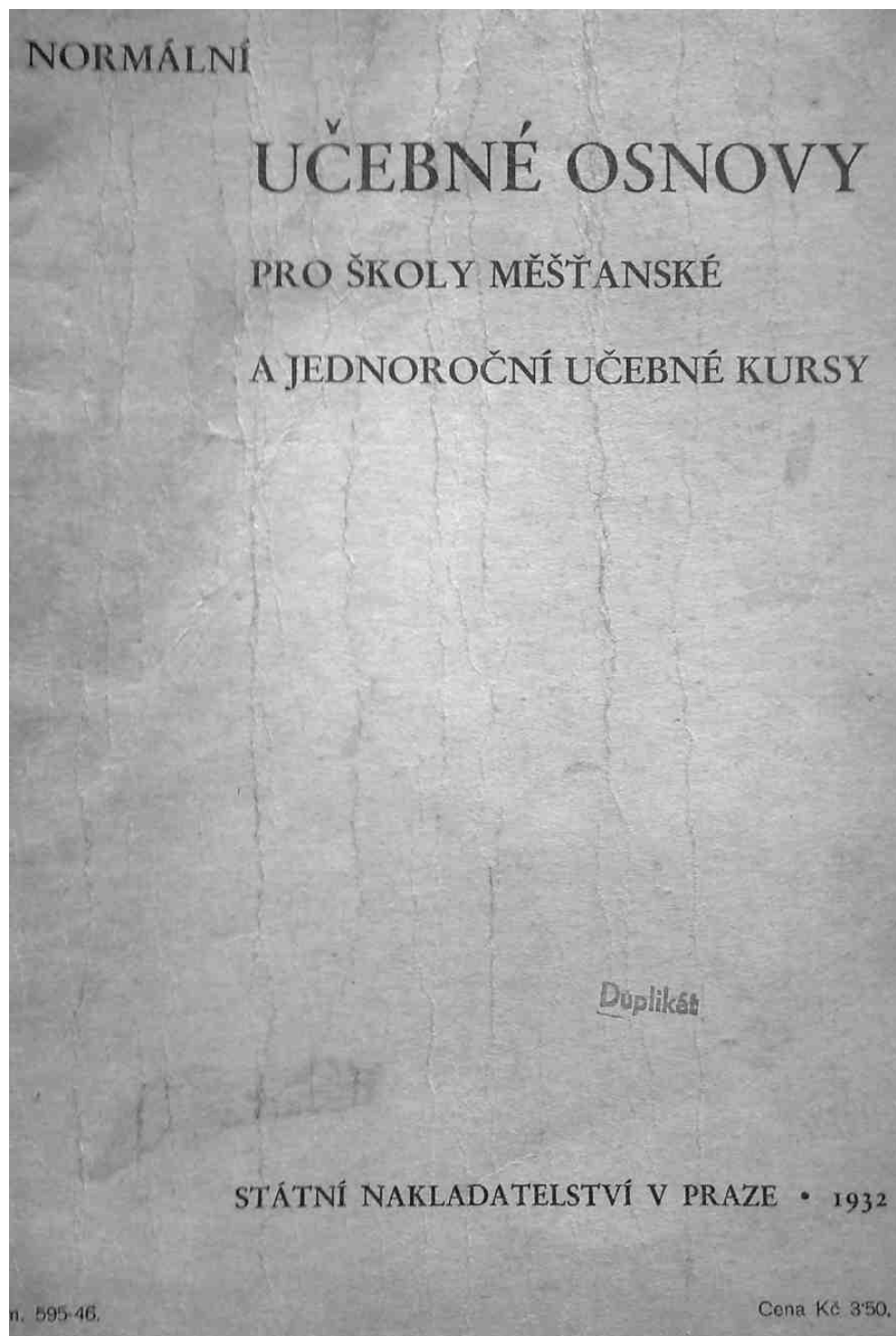
Музей: «Старе село»



[Фото з особистого архіву Станіслава Аржевітіна]

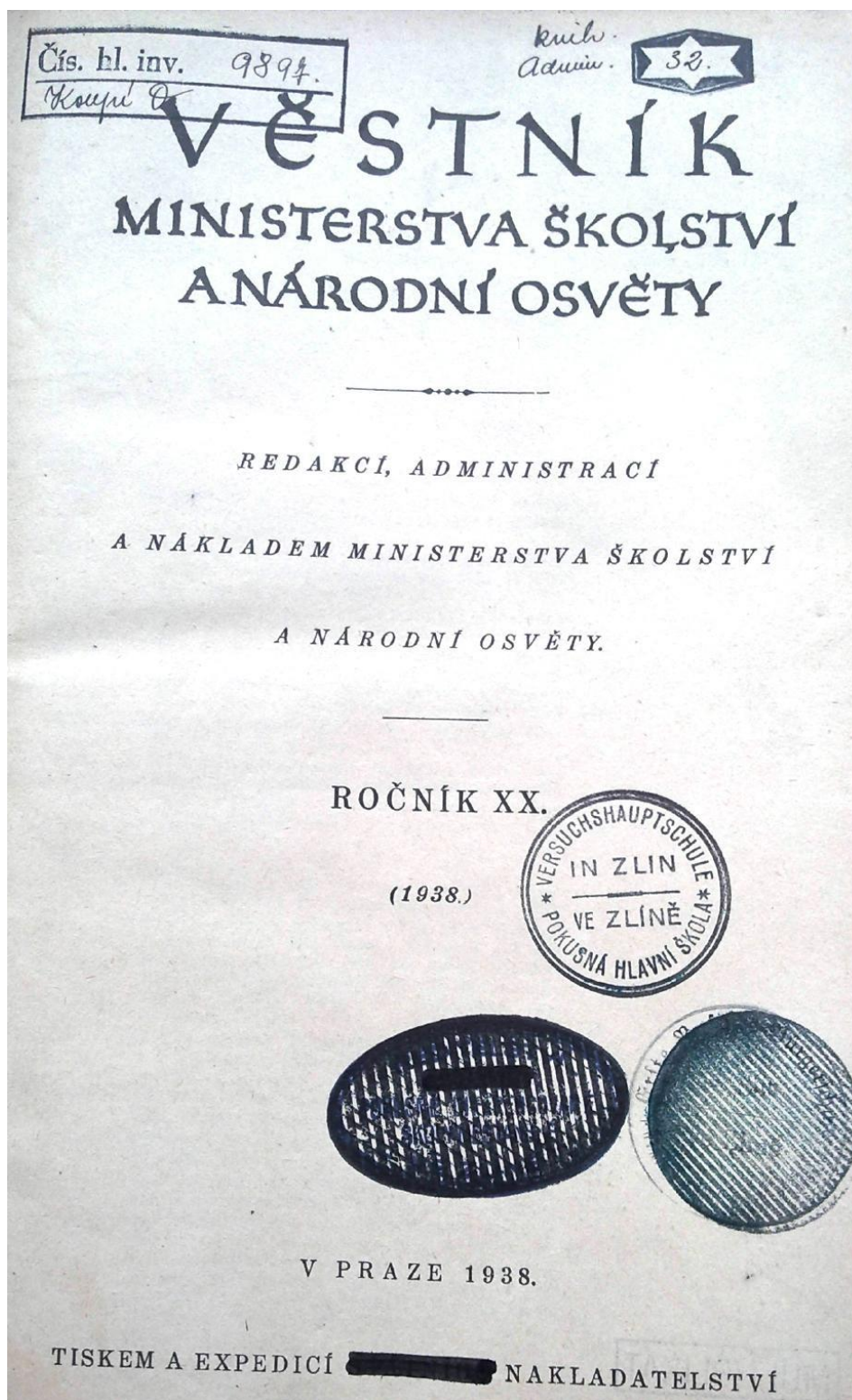
Загальноосвітня навчальна програма для народних шкіл (1932 р.).

Титульна сторінка



Джерело: [374]

Вісник міністерства шкільництва та народної освіти, 1938 р.



**Вступ до організації народного шкільництва
в Чехословацькій республіці. Автор: Каміл Бузек. 1935 р.**

Úvod do právní organizace
národního školství
v republice Československé.

*

Pro kandidáty učitelství a pro přípravu ke zkouškám
učitelské způsobilosti

napsal

Kamil Buzek.

Páté, doplněné vydání.

Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 31. prosince
1934, č. 157.660/34-II/1, jako učebnice pro učitelské ústavy s československým
jazykem vyučovacím v znění českém.

Cena Kč 8.—.

Státní nakladatelství v Praze.

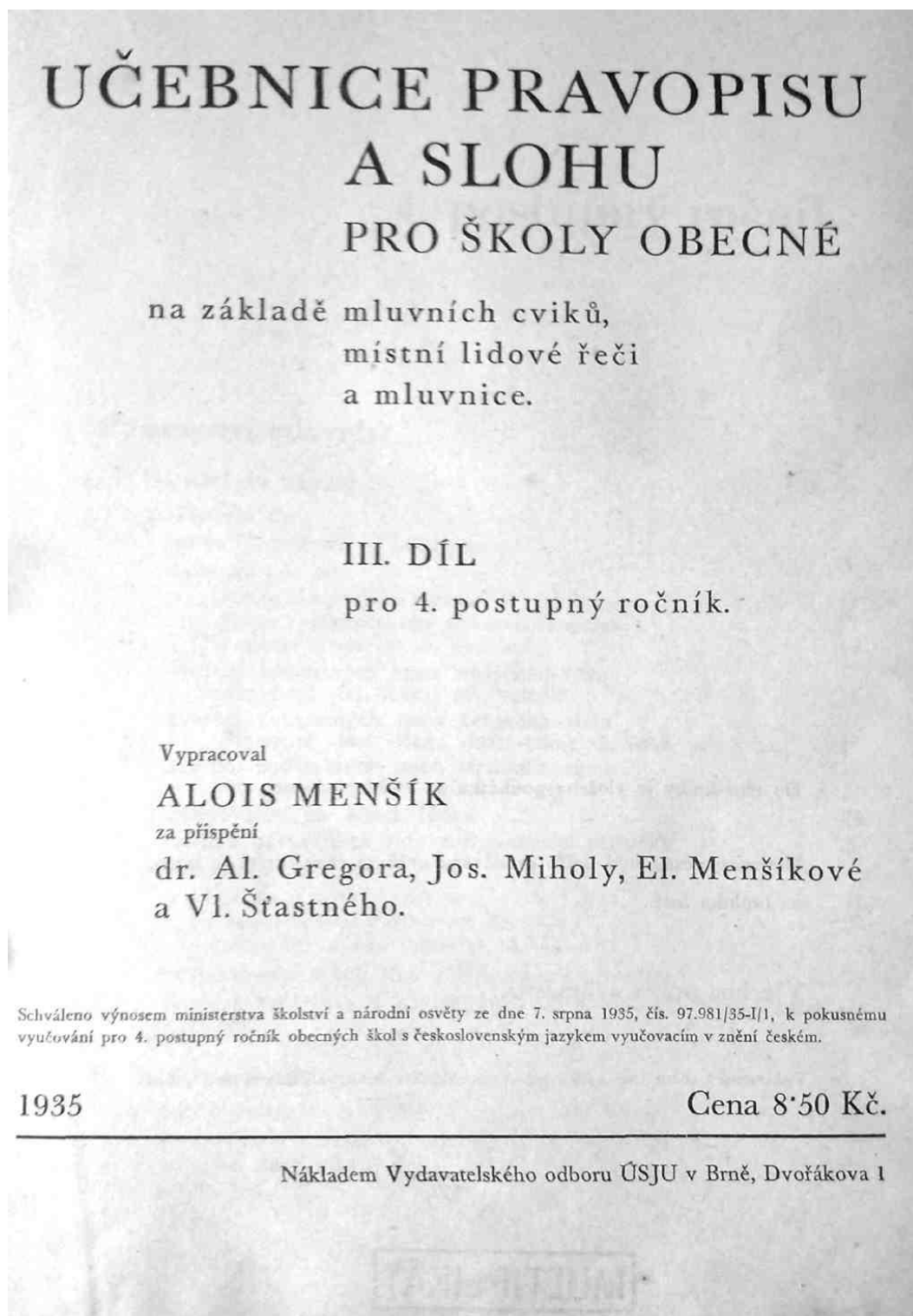
1935.

12. IX. 1935

František Urbanc, učitel.

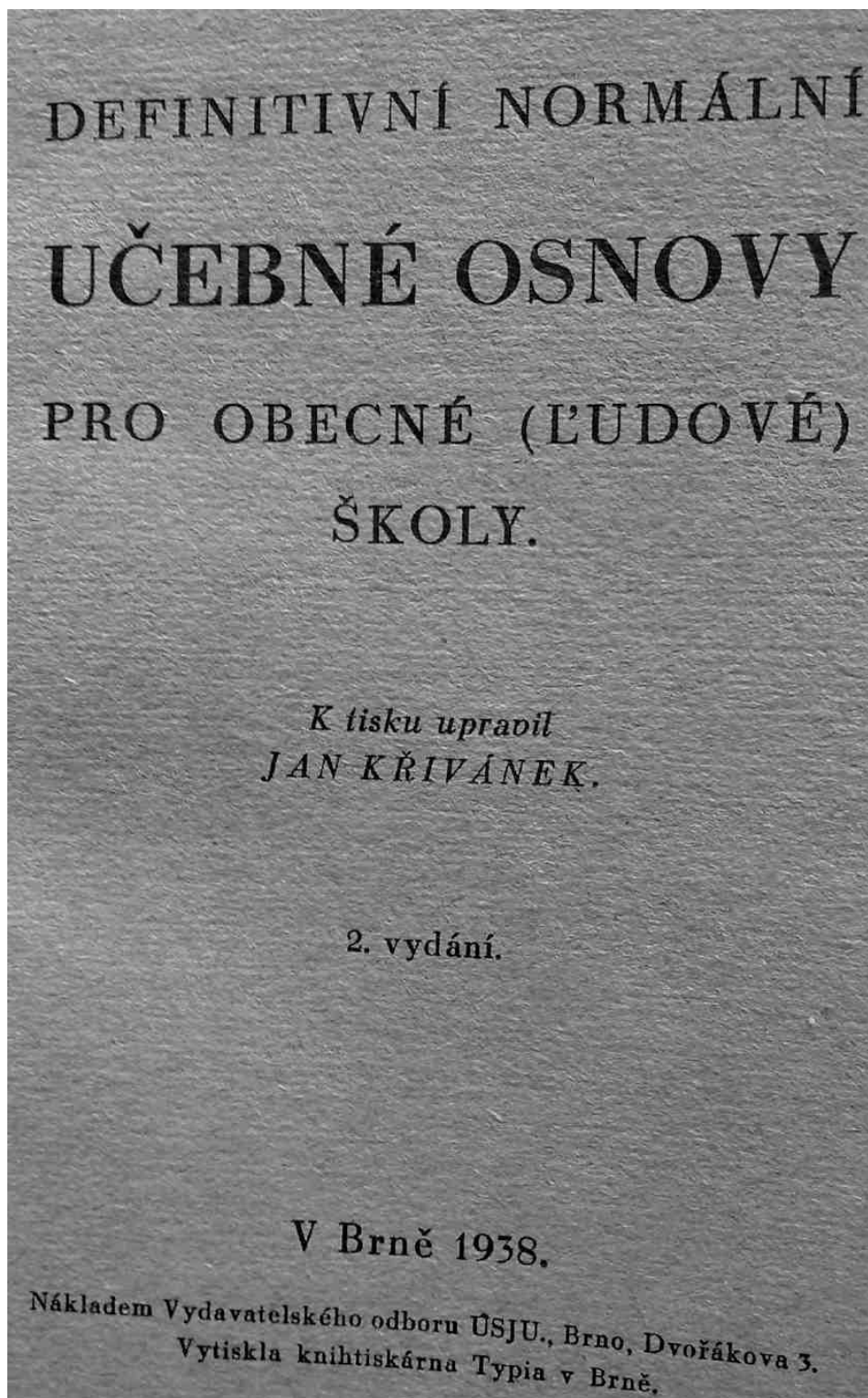
Посібник з правопису для народних шкіл.

Автор: Алоїс Меншик. 1935 р.



Навчальна програма для народних шкіл.

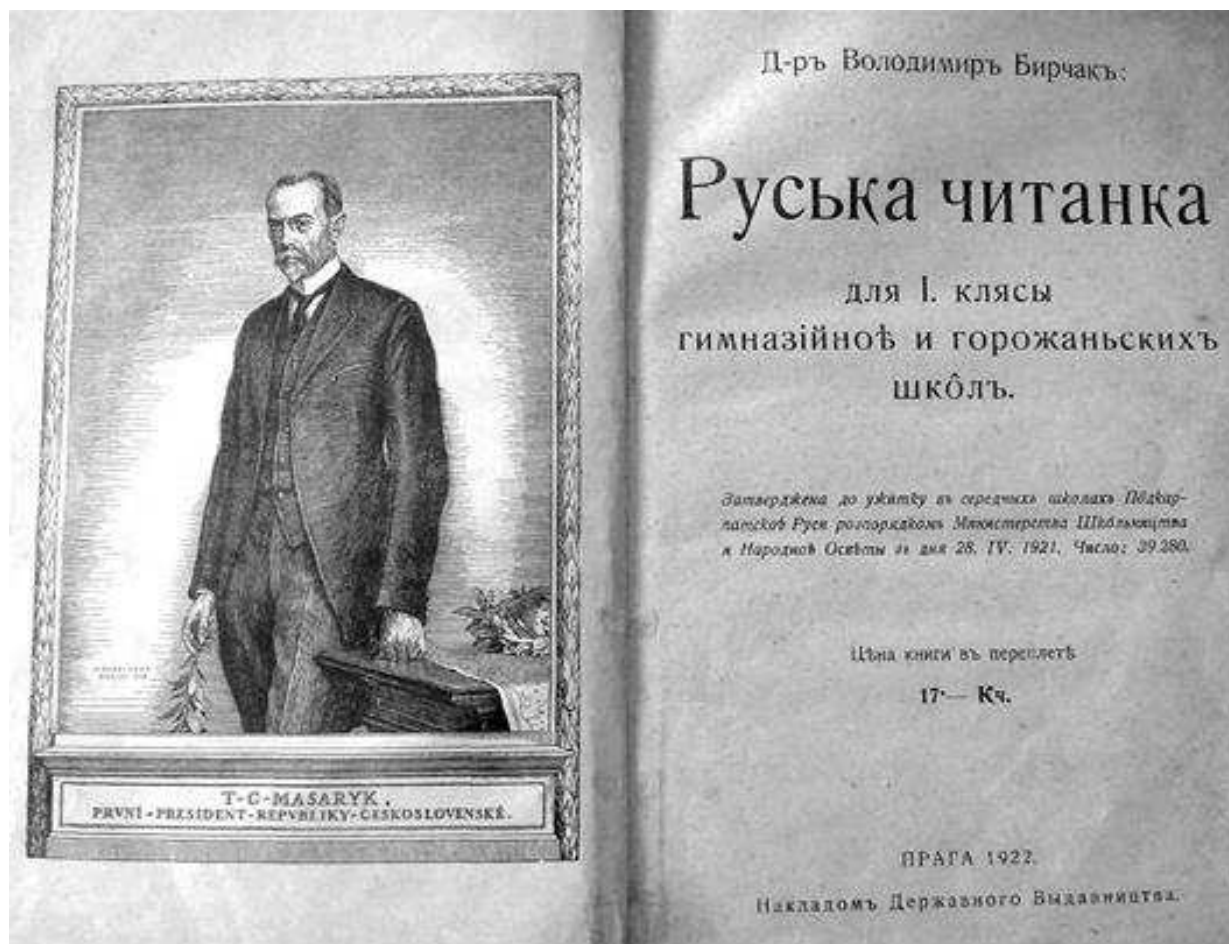
Автор: Ян Криванек. 1938 р.



Додаток Д.10

Руська читанка для 1-го кл. гімназійних і горожанських шкіл, 1922 р.

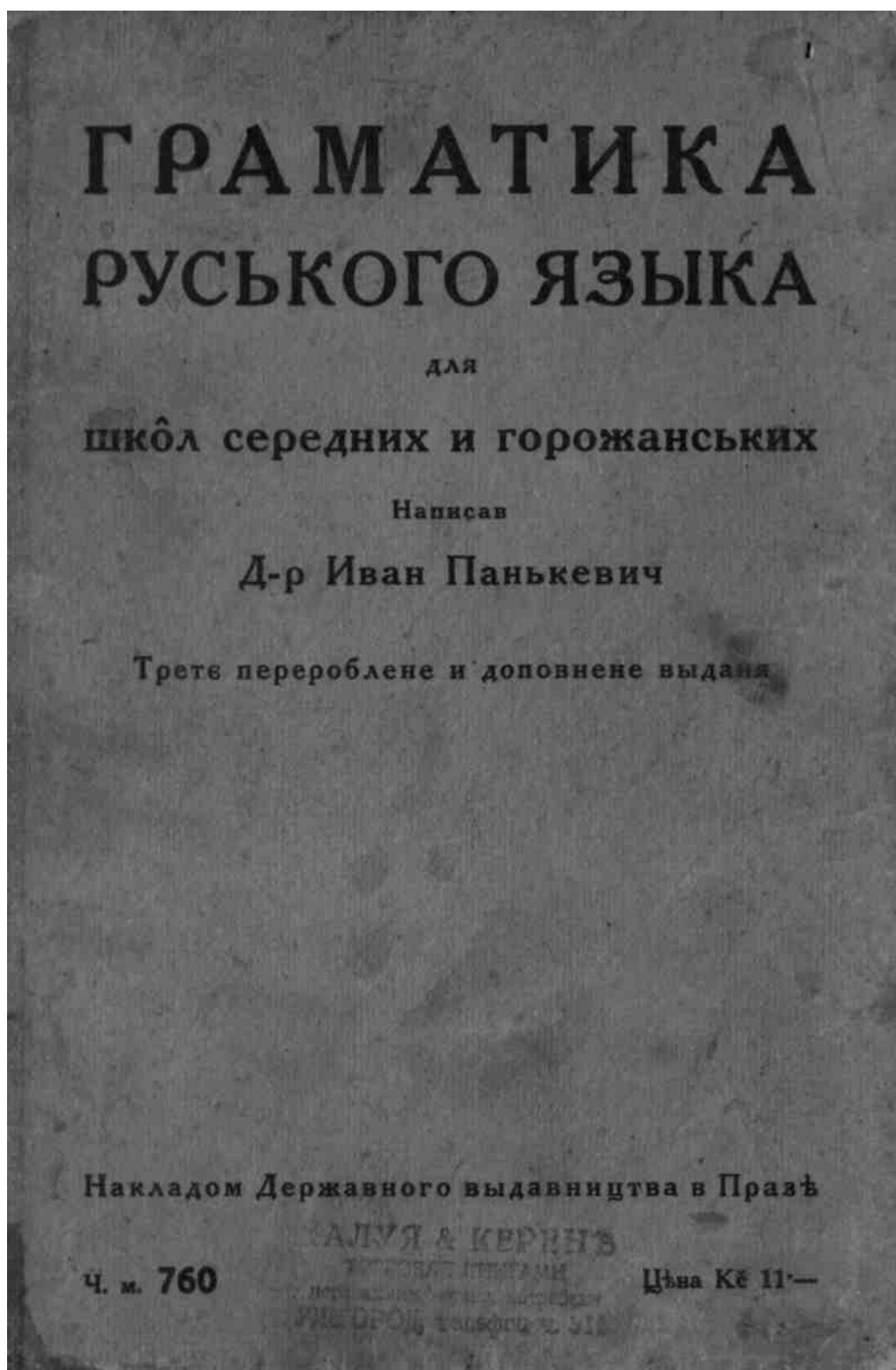
Автор: В. Бірчак



Джерело: [28]

Граматика руської мови для середніх і горожанських шкіл.

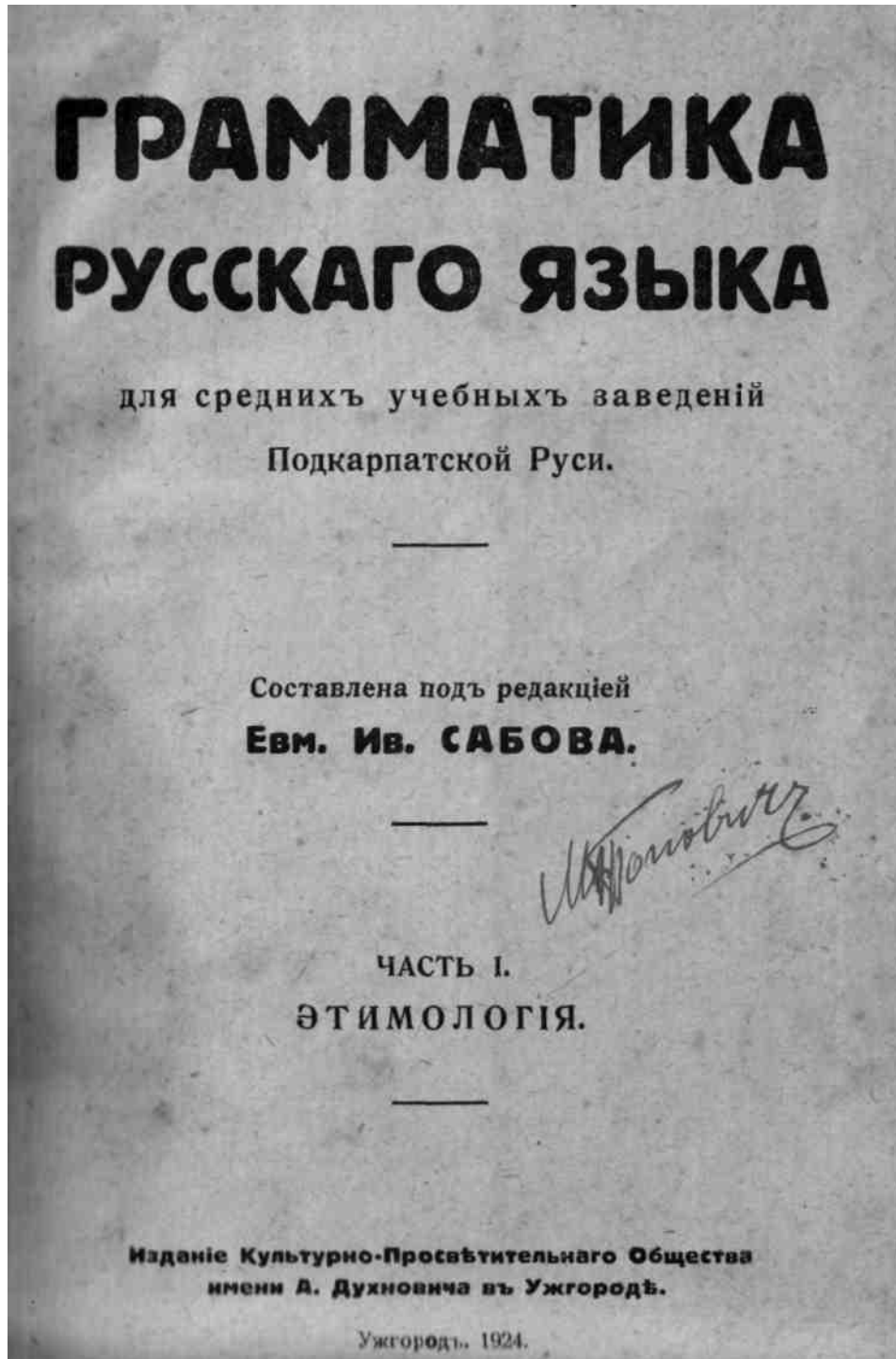
Автор: І. Панькевич. 1936 р.



Додаток Д.12

Граматика руської мови для середніх навчальних закладів, 1924 р.

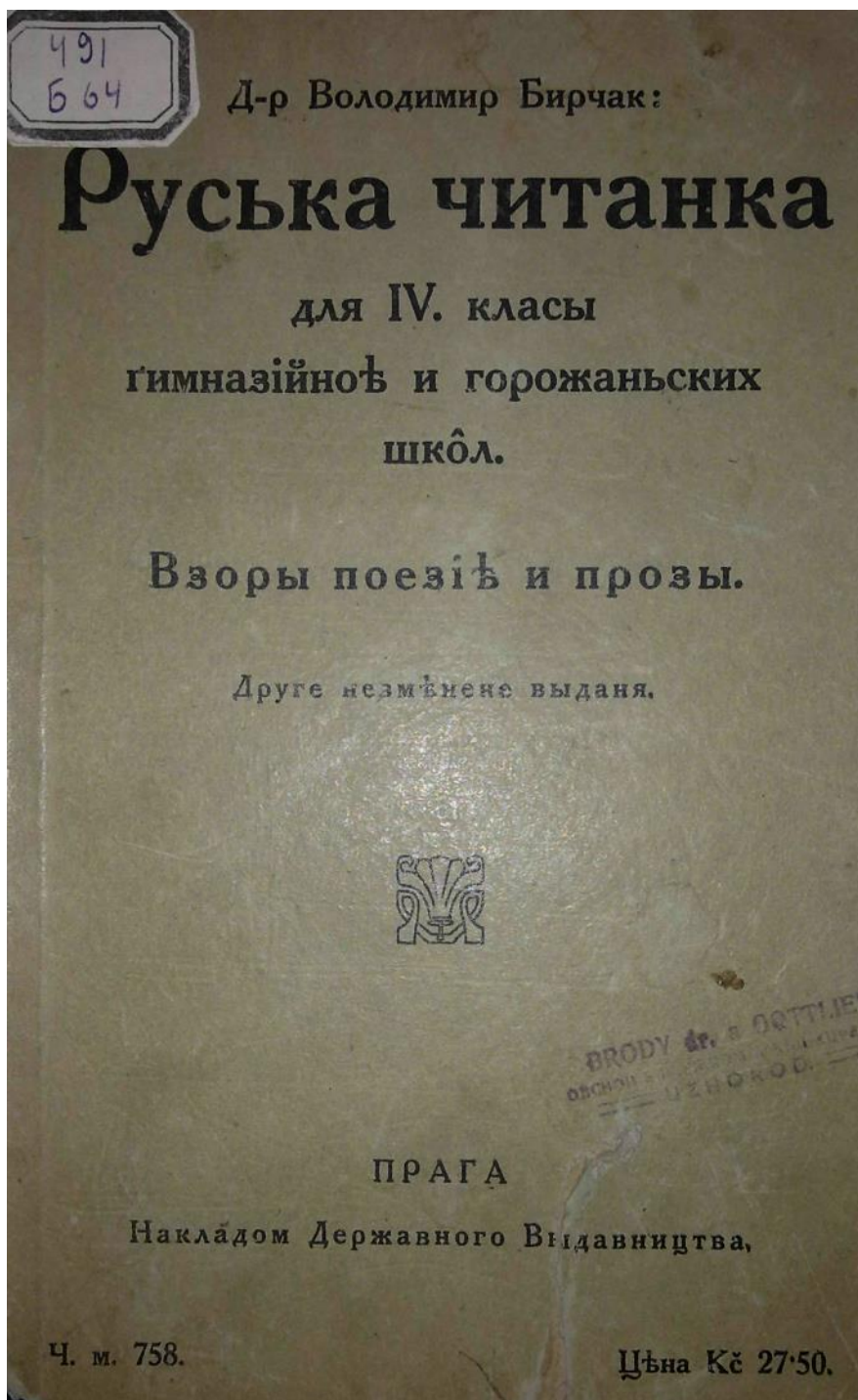
Автор: Є. Сабов. Частина 1



Джерело: [303]

Додаток Д.13

Руська читанка для учнів гімназій та горожанських шкіл, 4 року навчання, виданий у Празі. Автор: Володимир Бірчак. 1928 р.

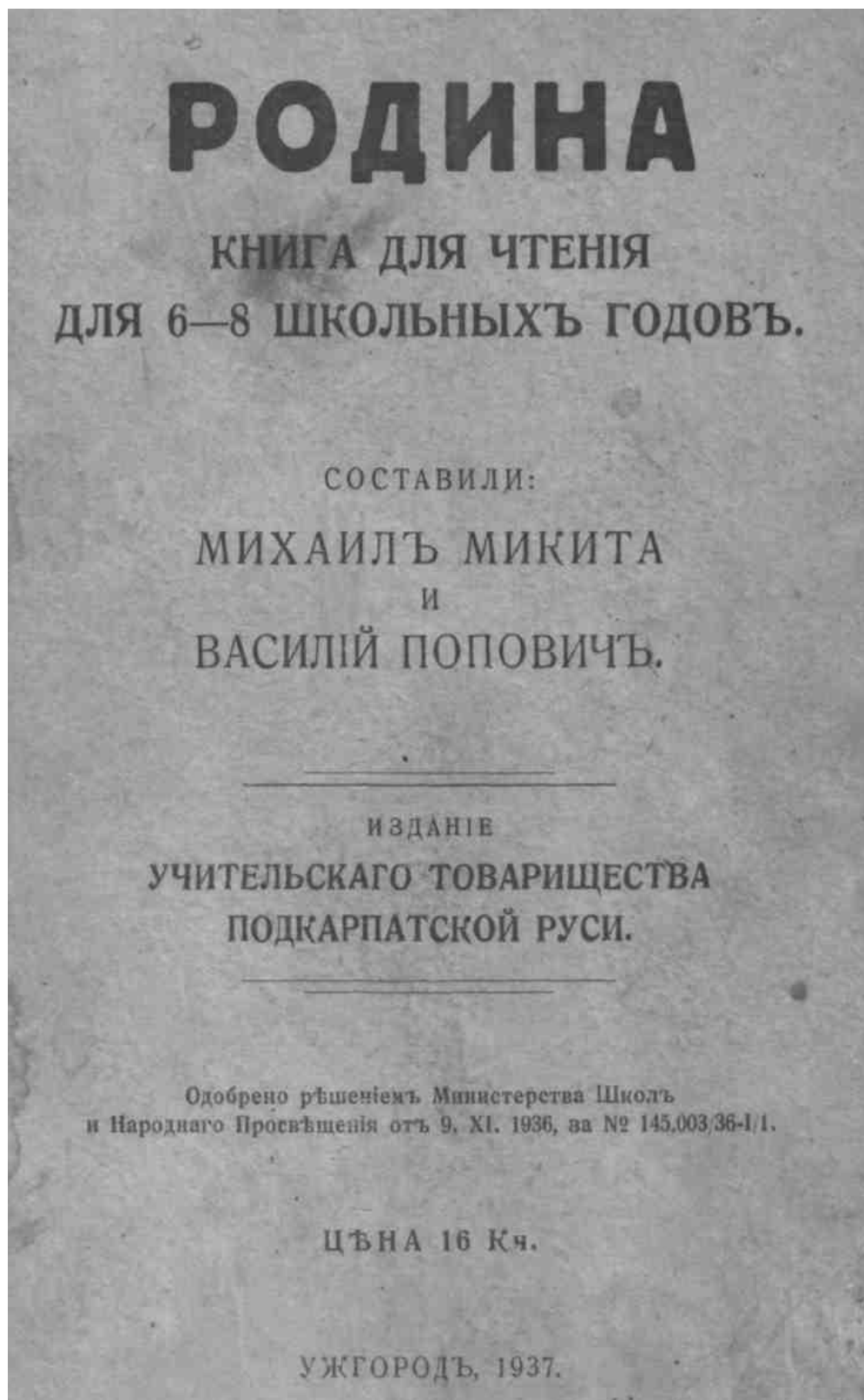


Джерело: [31]

Додаток Д.14

«Родина» – книга для читання 6–8 років навчання.

Упорядкували: М. Микита та В. Попович, 1937 р.

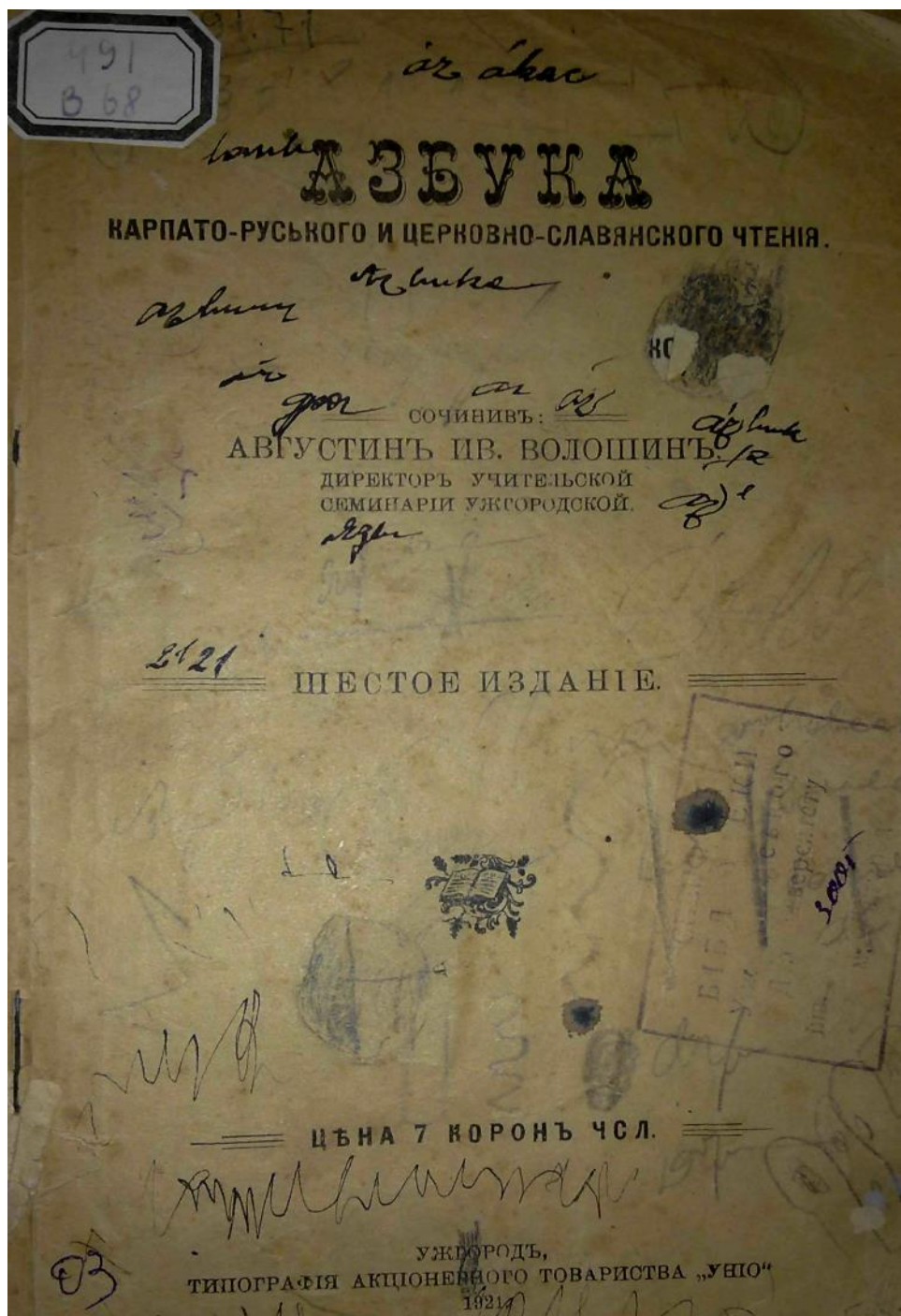


Джерело: [230]

Додаток Д.15

Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія.

Автор: Августин Волошин, 1921 р.

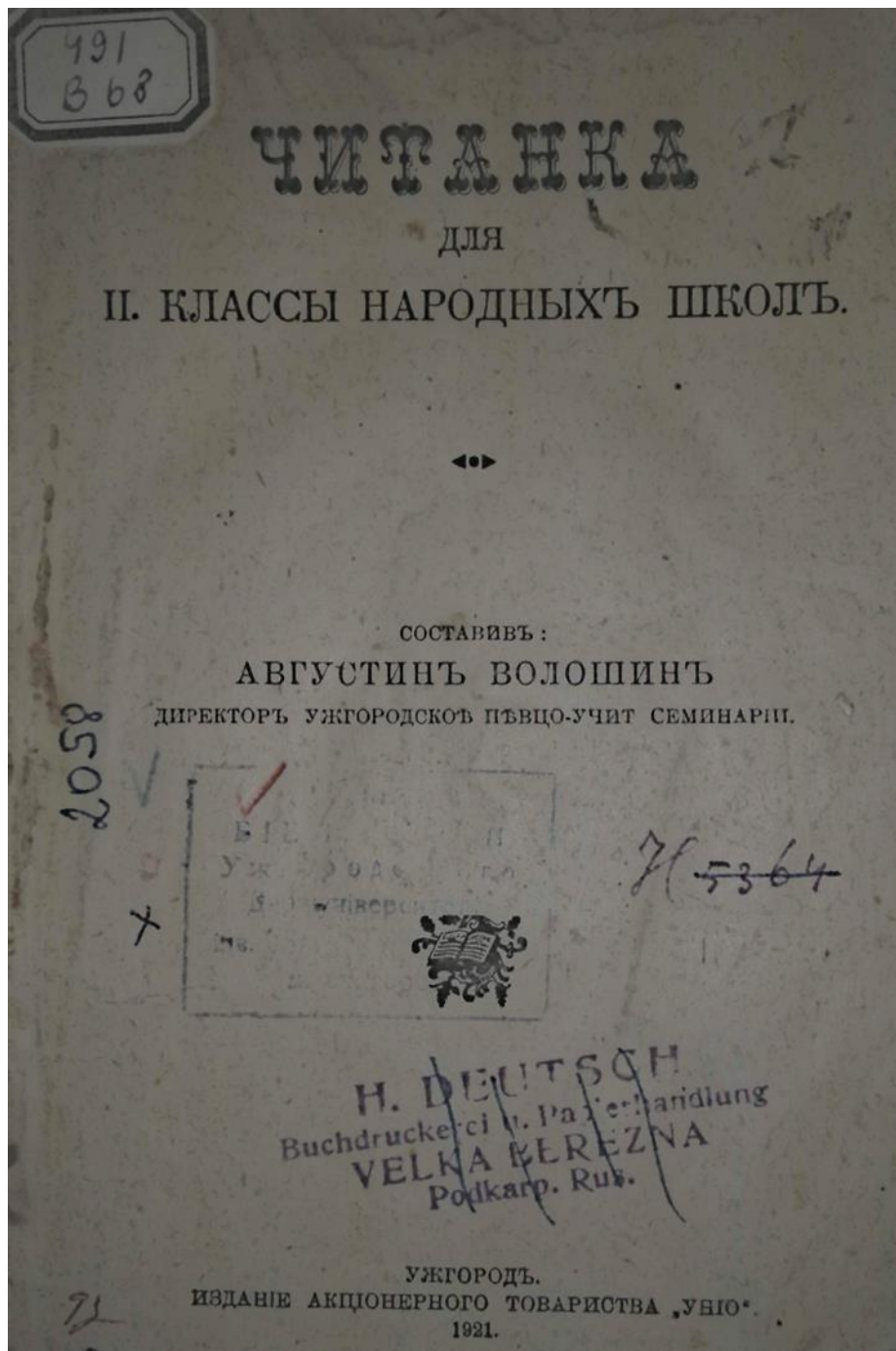


Джерело: [49]

Додаток Д.16

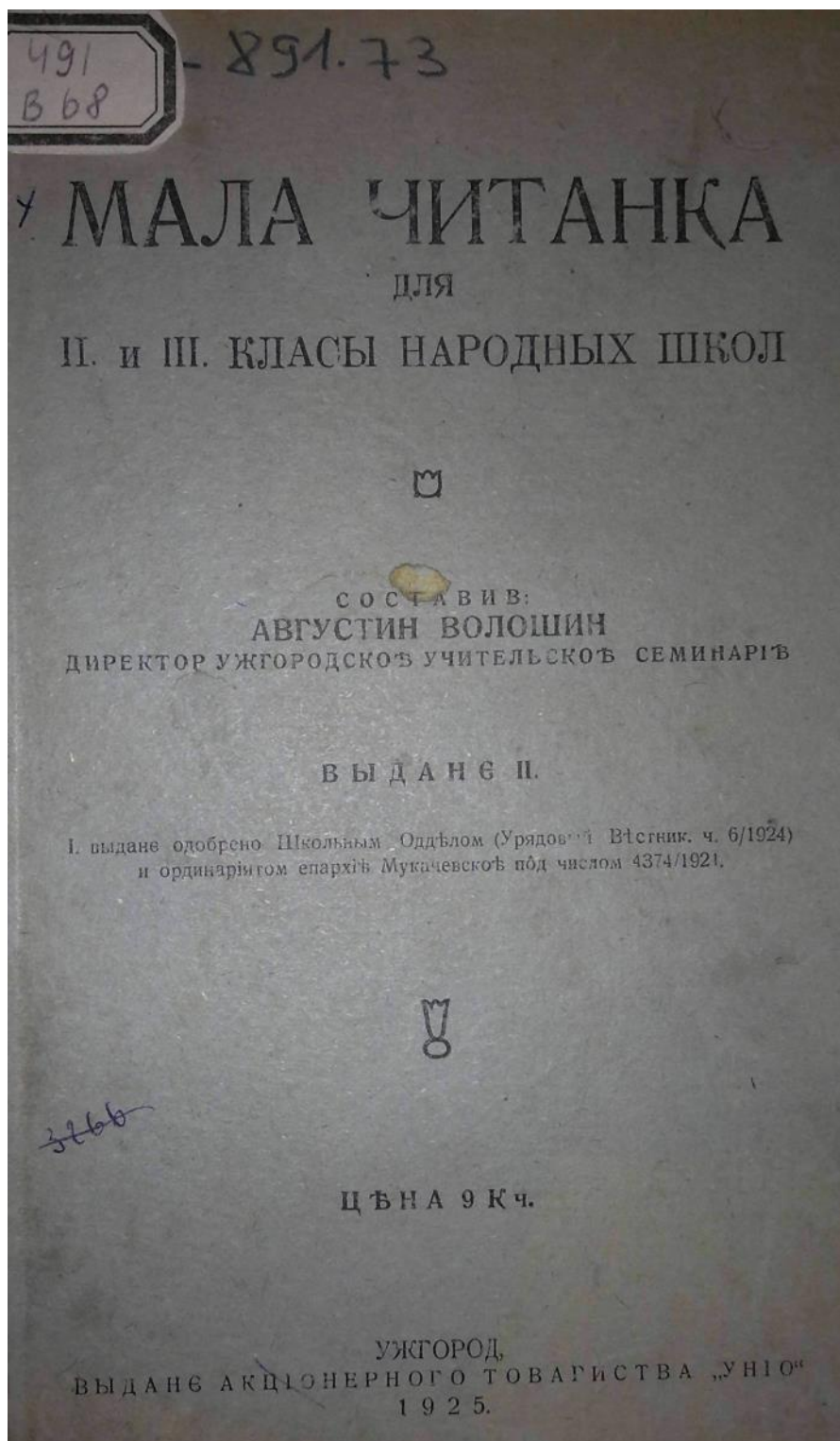
Читанка для учнів народних шкіл 2 року навчання, виданий в Ужгороді.

Автор: Августин Волошин, 1921 р.



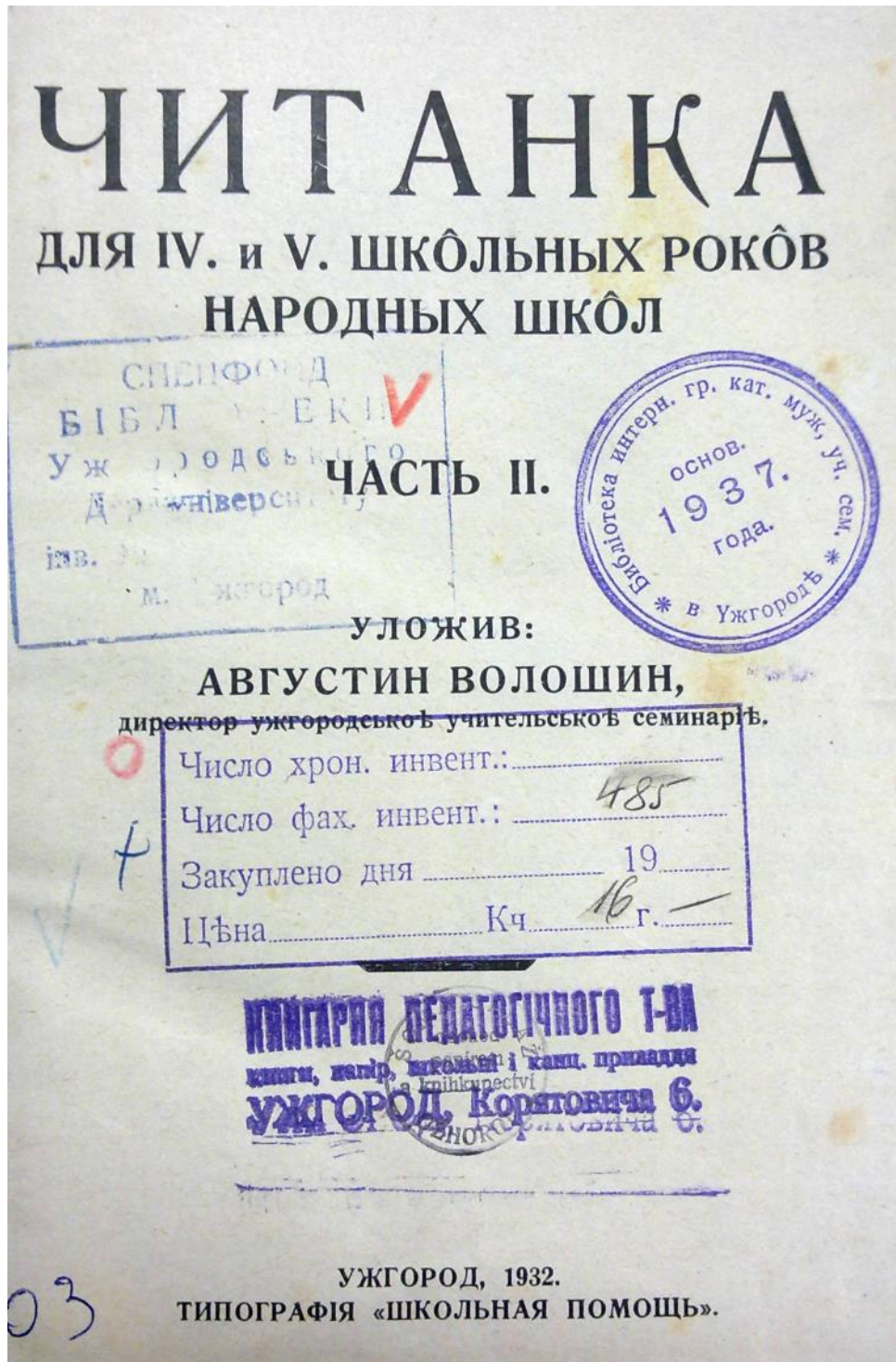
Джерело: [63]

Читанка для учнів народних шкіл 2 і 3 років навчання, виданий в
Ужгороді. Автор: Августин Волошин, 1925 р.



Читанка для учнів народних шкіл 4 та 5 року навчання.

Автор: Августин Волошин. 1932 р.



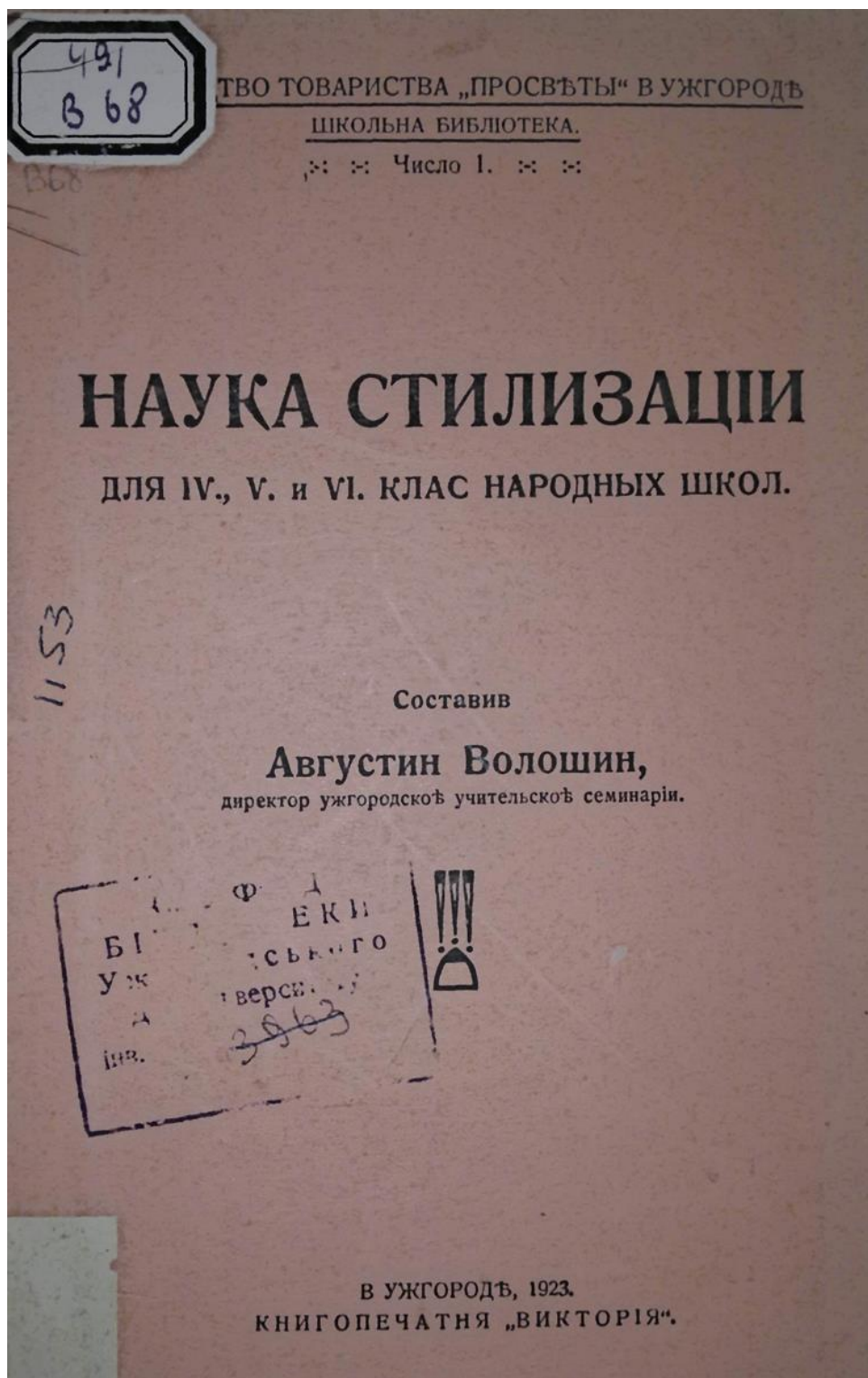
Читанка для учнів народних шкіл 6-8 років навчання, виданий в Ужгороді.

Автор: Августин Волошин. 1932 р.



Додаток Д.20

Підручник для навчання стилізації для учнів народних шкіл 4, 5, 6 років навчання, виданий в Ужгороді. Автор: Августин Волошин. 1923 р.

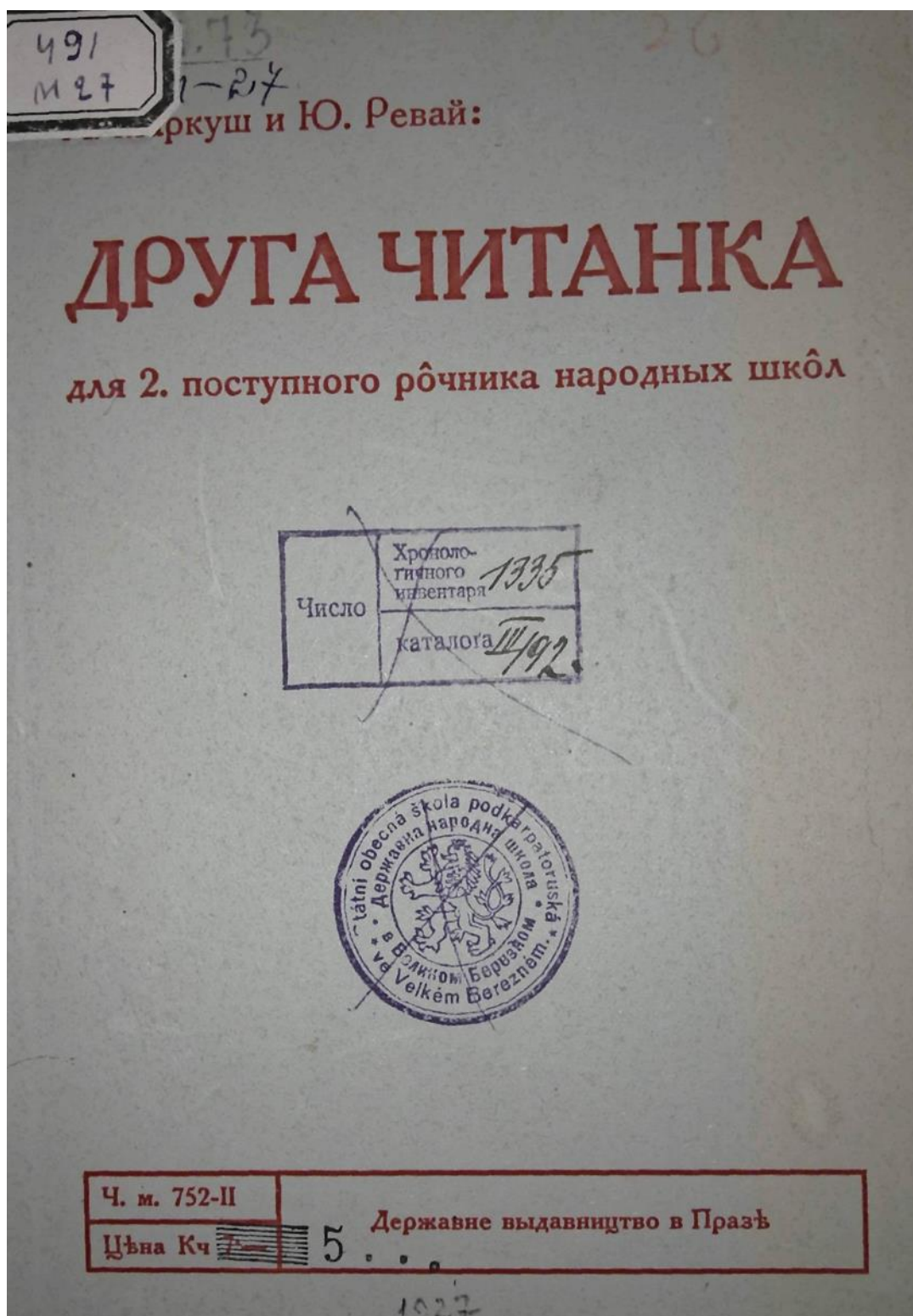


Джерело: [57]

Додаток Д.21

Читанка для учнів народних шкіл 2 року навчання, видана у Празі.

Автори: А. Маркуш та Ю. Ревай. 1937 р.



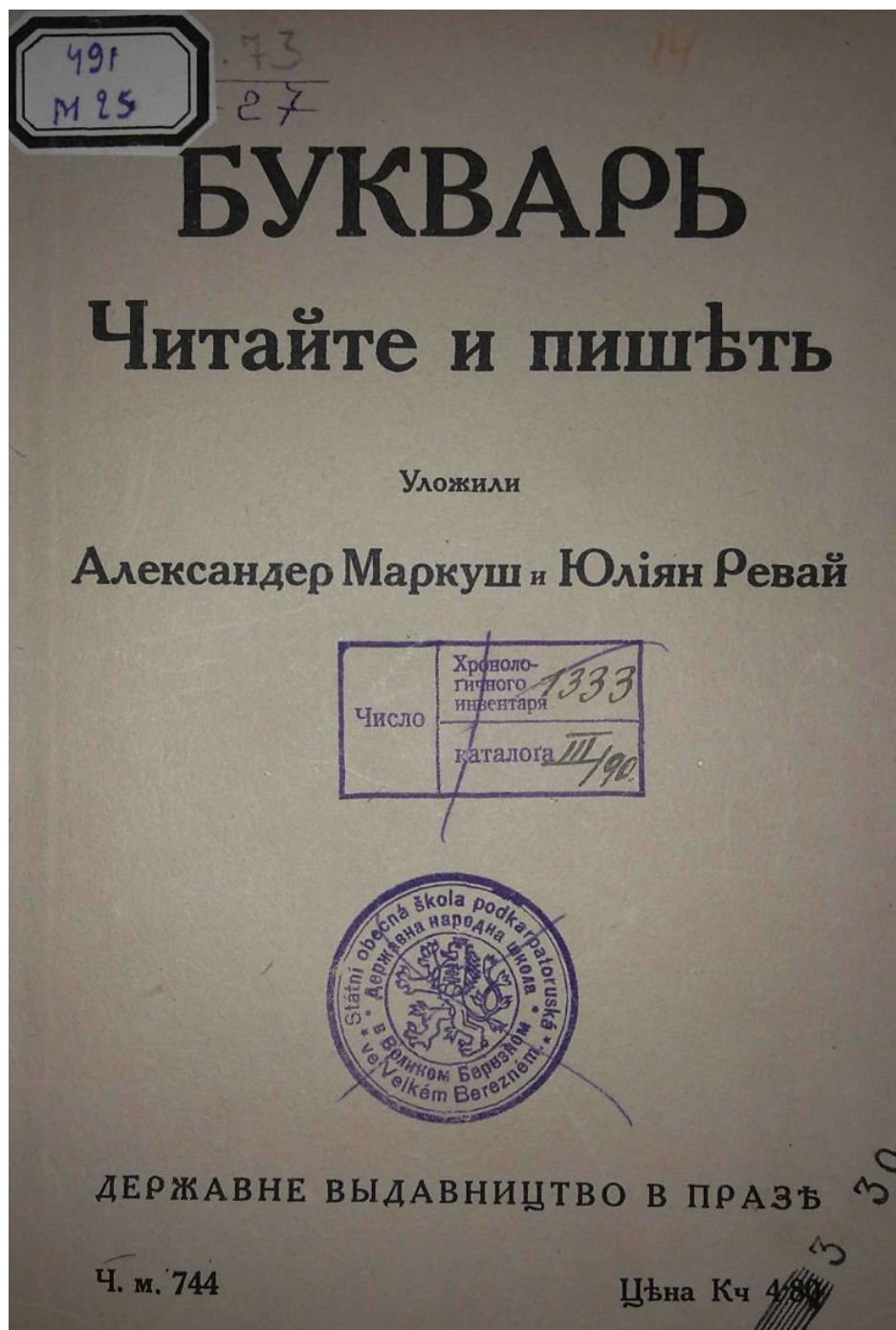
Джерело: [219]

Додаток Д.22

Буквар для учнів народних шкіл першого року навчання, виданий у Празі.

Автори: А. Маркуш та Ю. Ревай. 1931 р.

Титульна сторінка

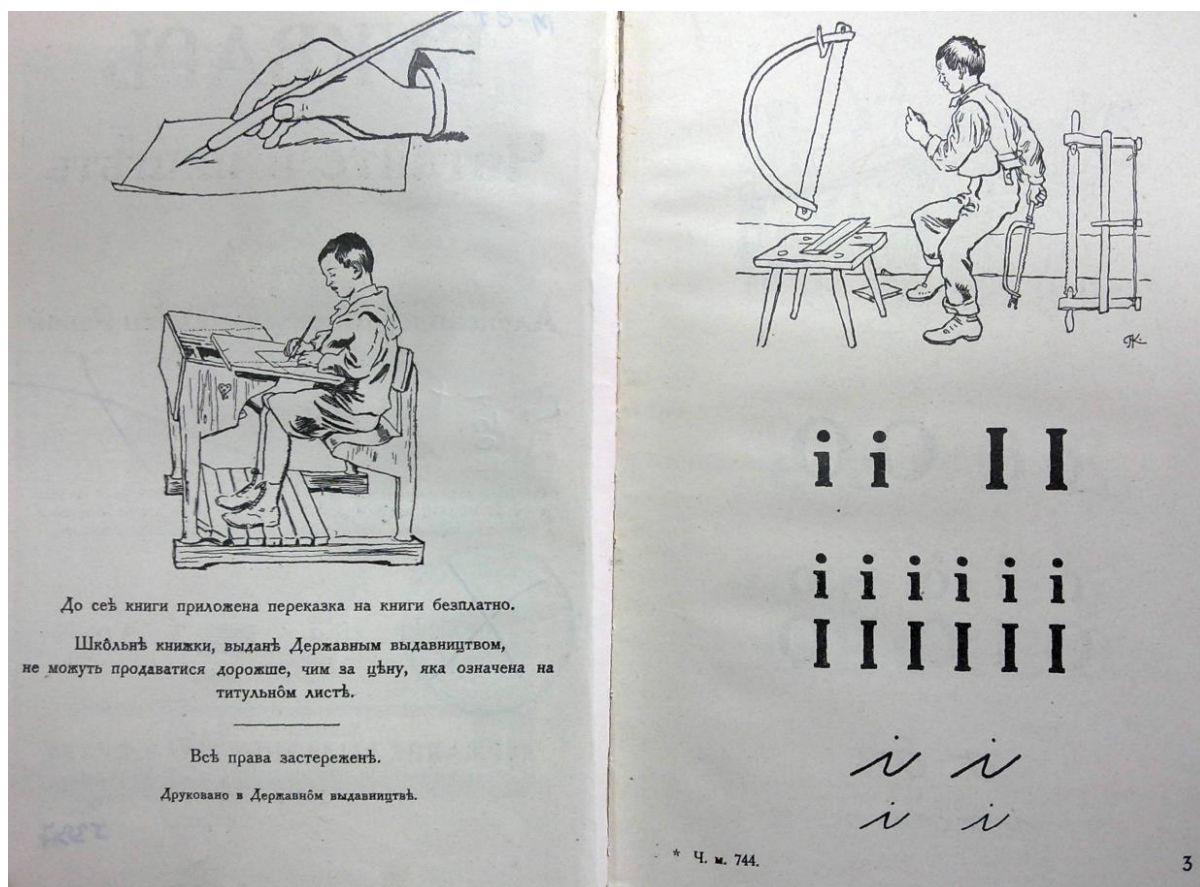


Джерело: [218]

Додаток Д.22.1

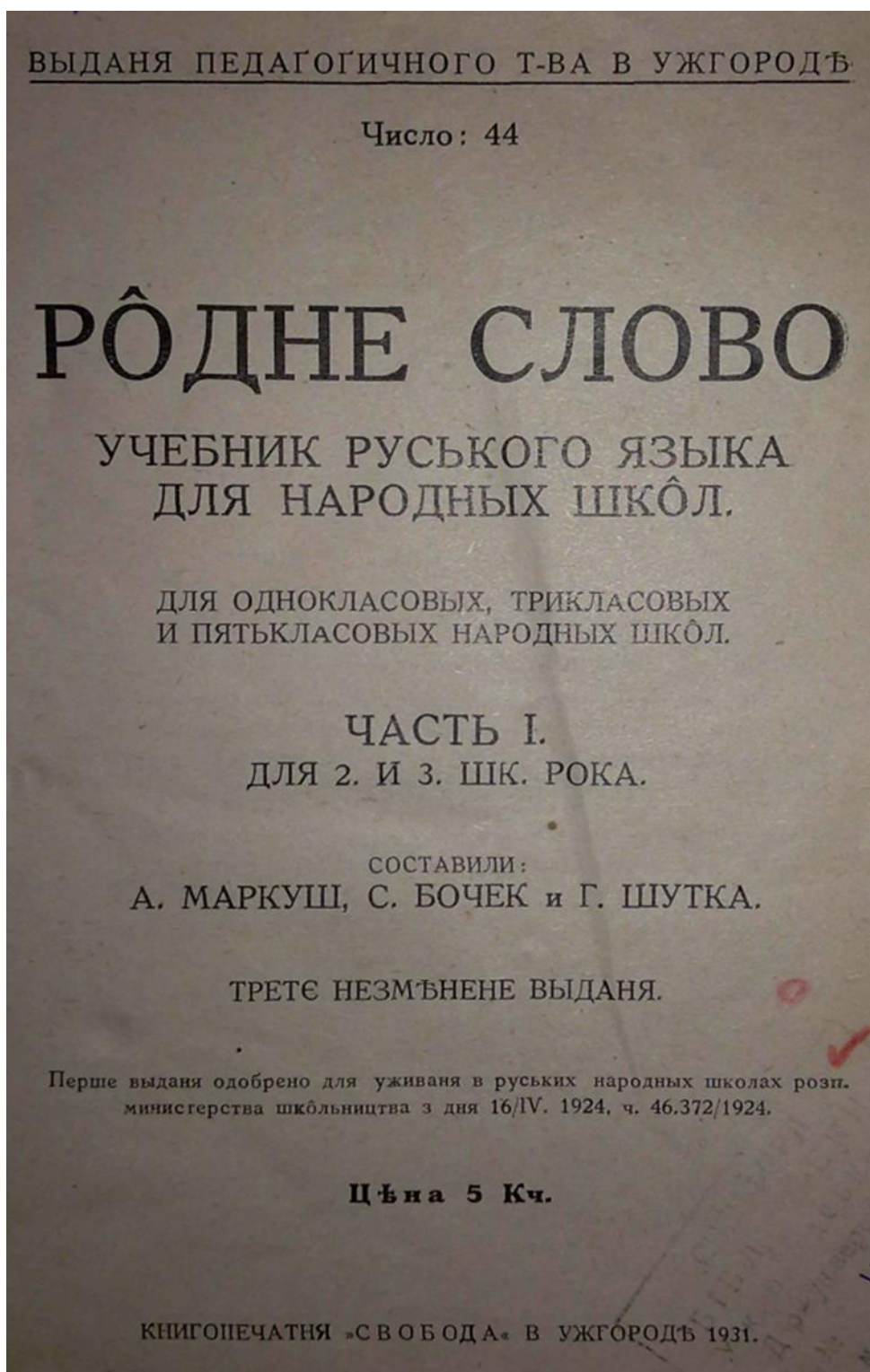
Буквар для учнів народних шкіл першого року навчання, виданий у Празі.

Автори: А. Маркуш та Ю. Ревай. С. 2–3. 1931 р.



Джерело: [218, с. 2–3].

Підручник руської мови для учнів народних шкіл 2 і 3 років навчання,
виданий в Ужгороді. Автори: А. Маркуш, С. Бочек, Г. Шутка. 1931 р.



Про роль товариств Підкарпатської Русі у освітньо-культурному житті краю

В процесі нашого дослідження було з'ясовано, що батьки і родичі школярів підтримували діяльність учнівських гуртків, бібліотек, читалень, брали активну участь у відзначенні релігійних і національних свят, виставах, концертах... А в розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти не останнє місце посідав розвиток бібліотечної справи, також той факт, що у згадуваний період товариством „Просвіта” були організовані українські читальні, книгозбірні...

На Підкарпатській Русі шкільними бібліотеками проводилися численні масові заходи та свята. Зокрема, у Хустській державній реальній гімназії в 1931-1934 роках силами бібліотекаря й учнів було підготовлено й прочитано лекції „День Свободи” (28.10.1932) і „Коменській і всеобщій мірь” (23.03.1933); для учнів старших класів бібліотекарем Д. Попович прочитано такі лекції: „Сельския библиотеки у насъ”, „Внешкольное образование заграницею и у насъ”...

В часи президенства Томаша Масарика своїх вчителів було мало і на роботу в школи Чехословацький уряд приймав емігрантів з Радянської Росії та України. Під їхнім впливом закарпатська інтелігенція поділилась на два товариства: українське „Просвіта” і русофільське імені О. Духновича.

До товариства „Просвіта” ввійшли вчителі-народовці. Головою став адвокат Юлій Брацайко, секретарем – Августин Волошин. Після заснування „Просвіти” в Ужгороді народовці почали закладати по районах філії товариства, а по селах – хати-читальні. Вчителі організували, аматорські театральні гуртки, хори, члени яких (як школярі, так і дорослі) виступали у сільських клубах, знайомили населення з гарними виставами, співали народних пісень

Товариством імені Олександра Духновича керував Є. Сабов, а секретарем став піп Фенцик. У цей час розхожим стало твердження, що „руське” і „русское” має однакове значення, а „українське”, то вже вороже і чуже. На основі цього було роздвоєно шкільництво. У „руських” школах учнів навчали на основі граматики І. Панькевича українською мовою, а у „русских” – російською за граматику Є. Сабова. Чехословацький уряд, в той час, забороняв українську мову, як і український фонетичний правопис. В результаті цього мовні сутички поволі переросли у „мовне питання”.

Українці називали русофілів „кацапами”, а їхнє товариство – „обществом дураков”, на що русофіли відповідали: „їхав кінь попід міст, та й зломив собі вікраїнський хвіст”, а просвітян називали просмітянами”. Не залишилося осторонь цієї ворожнечі і духовенство. На бік народовців перейшла більша частина греко-католицької (уніатської) церкви, а русофілів підтримувала православна церква.

Чехословацький уряд не перешкоджав цим мовним суперечкам на Закарпатті. Чехи насміхалися з закарпатців і називали їх „неграмотним населенням”. Це позначилося на шкільництві. Крім початкових (народних) шкіл, на Закарпатті у цей час були: 16 міщанських (горожанських) шкіл, 4 гімназії

(Ужгородська, Мукачівська, Берегівська, Хустська), 3 вчительські семінарії: дві українські церковні в Ужгороді (чоловіча та жіноча), і одна державна російська у Мукачеві. Тут же знаходилася українська торговельна академія. Були дві українські – Ужгородська та Виноградівська, дві промислові столярні школи у Ясіня та Ужгороді і одна слюсарна – у Виноградіві

В кінці 30-х років діяльність читалень руського культурно-просвітницького товариства ім. О. Духновича набули складний і широкий по своєму значенню характер. Великого значення набули виїзди членів управління на місця для регулювання умов і відношень у діяльності читалень. Раніше такі виїзди носили інформативно-організаційний характер. В загальному дійсних читалень імені О.Духновича на Підкарпатській Русі нараховувалося – 202, в Словаччині – 26. Секцій нараховувалося 12, окружних секретаріатів – 14. Усього – 254.

Згідно статистики Підкарпаторуського Народнопросвітницького Союзу були такі читальні: Великий Березний – 14, Берегівський округ – 1, Хустський округ – 6, Іршавський – 26, Мукачівський – 17, Рахівський – 7, Росвигівський – 27, Севлюшський – 20, Свалявський – 30, Нижній Веречанський – 21, Міжгірський – 6, Тячівський – 3, Ужгородський – 24.

В 1929-1930 роках у читальнях товариства згідно офіційної статистики було прочитано 2860 лекцій. Із загальних курсів найбільш популярними є курси арифметики, так як математика є необхідною в житті селян. Після цього популярними були курси історії, літератури, сільського та домашнього господарства, гігієни... Кількість лекцій, прочитаних у читальнях імені О. Духновича на Підкарпатській Русі складала 61,8 % всіх лекцій, прочитаних в усіх читальнях краю.

Потрібно відмітити, що бібліотеки поряд із виданнями товариства, були наповнені рядом книг класичної руської літератури, яка була розіслана безкоштовно в більшість читалень у кількості 5860 екземплярів. А якщо врахувати видання товариства, тоді загальна кількість книг в бібліотеках товариства становила 47711, з урахуванням того, що минулого року їх було 41212.

В Ужгороді товариство О.Духновича разом із товариством „Шкільна Допомога” і комітету „Земгора” в Празі відкрило „Руську Народну Бібліотеку”, в якій нараховувалось 8600 книг.

Товариство ім. О.В.Духновича виконувало майже половину роботи на полі позашкільного виховання. Ставлячи своїм завданням просвіту народу в національному дусі, воно ставило перед собою такі завдання:

- а) створити культурні осередки в тих селах, де до тих пір їх ще не було;
- б) сприяти збільшенню дієздатності вже існуючих організацій;
- в) турбуватись про взаємоповагу прав тих, з ким наш народ жив і трудився на благо нашого краю і всієї республіки.

Додаток Е

Матеріали до другого розділу

Додаток Е.1

Вивчення мови (руської і чеської) в школах Підкарпатсько Русі

Таблиця 2

Аналіз програм з вивчення мов (руська мова, латиника з поступовим переходом до вивчення чеської мови)

Роки навч., класи	Читання	Письмо	Стиль	Грамматика	Правопис	Латиника
1-й	Виразне, зрозуміле читання речень та коротких текстів, відповідних змістом і словниковим запасом до розуміння дітей.	Писати тексти, на скільки можливо із фонетичних слів	Вільні розповіді про події з життя дітей. Розмова про зміст прочитаного.	Вправляти учнів граматично правильно говорити.	Писати тексти, на скільки можливо із фонетичних слів	
2-й	Плавне читання речень і коротких текстів. Відповіді на питання. Орієнтація в реченню та в рядку.	Велика буква на початку речення у власних іменах. Крапка, знак питання, знак оклику, м'який знак "Ь" вкінці та в середині слів. М'які склади з „Я, Ю, Є, Ъ”. Фонетичний поділ слів в кінці рядків.	Усно. Учні розповідають про те, що читали, чули і пережили. Усні та письмові вправи у формі речень, питальні, стверджувальні та наказові речення. Робити висновок про кого або про що йде мова. Складати речення з поданих слів. Письмово. Короткі письма.	Вправляти учнів говорити правильно. Речення, слово, склад, звук (буква). Підготовка до впізнання і розрізнення іменників (а також і власних назв) від дієслів.	Велика буква на початку речення у власних іменах. Крапка, знак питання, знак оклику, м'який знак „Ь” вкінці та в середині слів. М'які склади з „Я, Ю, Є, Ъ”. Фонетичний поділ слів в кінці рядків.	

3-й	<p>Читати виразно і плавно, з правильним наголосом. Вправи по правилах голосного читання. Орієнтування у вступі та статті. Відповіді на запитання.</p>		<p>Усно. Відтворення того, що учні чули або читали. Короткі відомості про те, що учні бачать навколо себе, і що діється навколо них. Вправлення у складанні простих речень. Письмово. Відповіді на питання. Короткі повідомлення та спільно виготовлені письма.</p>	<p>Іменник, рід, число. Власні імена. Прийменники з іменниками. Дієслово, особа, число, час. Відмінювання в дійсному та наказовому способі. Впізнавати іменники, прийменники та дієслова в реченні. Підготовка до впізнавання та відрізнення прикметника. Алфавіт.</p>	<p>Правопис прийменників з іменниками. Дзвінки приголосні в кінці та в середині слів (Асиміляція). Зміна голосних звуків „о” та „е” в замкнутих складах („о”, „б”). Слова з „е”, з „и”, „ы”. Голосний звук „б” на початку та в середині слів. Дієслівні закінчення теперішнього часу в дійсному способі. Правопис дієслова „бути” в теперішньому часі.</p>	<p>Впізнавати та читати і латинкою текст друкований і писаний.</p>
4-й	<p>Розбірливе читання. Вправи із швидкого розуміння змісту речень, текстів. Виписування незрозумілих слів та виразів. Розуміння тексту „зором”. Виділення головної думки. Орієнтування в книзі, підручнику. Переказування.</p>		<p>Усно. Переказування оповідання або його читання. Короткі відомості про те, що нового трапилось. Творення речення. Поширення простих речень. Спрощення розширених речень. Письмово. Вірні відповіді на запитання. Переказування із власно введеними</p>	<p>Вид, стан і спосіб дієслова. Дієприслівник. Підмет і присудок. Присвійні прикметники.</p>	<p>Узгодження підмета та присудка. Правопис дієслів у наказовому та умовному способах. Дієприложники (дієприкметників) з іменниками в різних формах. Прийменник и та приставки(префікси). Прийменник и з при-</p>	<p>Читати і короткі тексти.</p>

			змiнами. Короткий запис на основi спiльних спостережень або пережитих подiй.		метниками, займенниками та числiвниками. Правопис складiв iз приголосними звуками ж, ш та щ. М'який знак в серединi слiв. Правопис букв и, ы, й.	
5-й	Чiтке i швидке читання з наголосом. Тихе читання довших текстiв. Записи про прочитане. Короткий змiст головних думок абзацiв. Ориєнтування в новiй книзi, в словнику.		Усно. Вiдтворення коротких цiлостей. Короткi вiдомостi про подiї та спостереження без пiдготовки. Творення речень. Поширення пiдметiв, присудкiв. Письмово. Самостiйний змiст коротких цiлостей. Самостiйний, короткий опис спiльних спостережень предметiв. Короткi оповiдання. Письмо.	Речення просте, поширене. Пряма мова. Правильне вiдмiнювання iменникiв та прикметникiв. Останнi групи займенникiв. Вiдмiнювання займенникiв та числiвникiв. Прислiвники та їх ступенi порiвняння. Сполучники, вигуки. Упiзнавання всiх частин мови.	Узгодження пiдмета i присудка. Правопис займенникiв . Основнi правила iнтерпункту ацiї... Прислiвнико вi частки. Сполучник. Найбiльш вживанi iншомовнi слова. Найважливи шi слова, в яких допускаютьс я помилки при написаннi приголосних та голосних звукiв. Основнi правила про подiл слiв.	Читати простi чеськi (словац ькi) тексти.
6-й	Логiчний розбiр статей (текстiв), видiлення основної думки. Переказ. Перегляд простих творiв з лiтератури та повiдомлення про письменникiв. Легкi епiчні поезiї. Виразний		Переказування. Розрiзнення родiв. Короткi фразеологiчнi вправи. Описи власних спостережень. Розповiдь про власнi пригоди та пережитi подiї. Письмоводство (оправдання,	Просте i складне речення. Поняття головного та пiдрядного речення. Просте речення та його частини. Наголос у словах та в реченнi. Загальне поняття про iнтерпунктуацiю. Розпiзнавати всi частини мови в	Закрiплення правописних форм. Доповнення правописног о словника з нововивчени ми словами iз статистичного правопису. Граматични й правопис	Читат и корот кi та простi чеськi (слова цькi) статтi.

	виклад вірша. Навчання зв'язного мовлення.		оголошення, замовлення). Виповнювати найважливіші поштові друкарські записи. Листування.	даному тексті. Іменник, прикметник, займенник та числівник. Орієнтування у відмінках (таблиці відмінювання). Відмінювання іменників.	слів: іменників, прикметників, займенників та числівників. Вправи на найголовніші і правила інтерпунктуації.	
7-й	Розбір прочитаного із змістового і формального огляду. Повідомлення про основні роди літератури та про важливі стильові форми поетичної мови (поезії). Цитати (рецитація). Згадки про письменників. Зв'язне мовлення.		Розрізнення важливих і менш важливих справ. Доклад про власні спостереження та пригоди. Розмови про власний досвід, із життя природи, суспільства. Розмови. Доклад і записи про працю. Описи. Виконувати найважливіші друкарські записи. Письма.	Головні та підрядні речення. Окремі випадки у відмінках. Дієслово. Правильне відмінювання дієслів. Незмінні частини мови. Словотвір. Чергування звуків. Багатозначні слова.	Граматичний правопис дієслів. Прислівникові частки (складання слів з прислівника і префіксу). Пунктуація в прямій мові. Перегляд правил правопису.	Плавне читання чеських (словацькі) тексти із виразним і правильним наголосом.
8-й	Ознайомлення з творами і життєвим шляхом письменників. Заохочення учнів до читання в позаурочний час. Зв'язне мовлення. Цитування.		Короткі усні повідомлення. Самостійні оповідання, описи та розповіді із життя, навчання. Повідомлення про системне спостереження за життям природи, суспільства. Записки, щоденники. Із історії письменства на прикладі телеграм, прохань. Письма.	Розбір складних речень на частини мови. Споріднені слова. Складання і поділ слів. Узагальнення навчального матеріалу з граматики.	Написання іншомовних слів. Правописні одиниці. Загальні правила поділу слів. Закінчення правописних вправ. Перегляд правописної системи.	Плавне читання чеських (словацькі) тексти із виразним і правильним наголосом.

Програми з мови і літератури (руська мова)

Таблиця 3

Аналіз програм з мови і літератури

Роки навчання, класи	Читання	Письмо	Стиль	Граматика	Правопис	Латиника
2-й і 3-й (Однокласні школи з вісьмома поступним і річниками, однокласні і двокласні школи б) з п'ятьма поступними річниками). Курс а	Плавне читання і речень коротких цілостей. Відповіді на питання. Орієнтування в реченні та в рядку. Учні третього поступного річника читають те саме, що і учні другого поступного річника, але вчаться читати звичайним тоном та з правильним наголосом згідно правил читання вголос. Орієнтуються також у абзацах та статтях. Відповідають на запитання.	Короткі письма. Велика буква на початку речення та у власних іменах. Крапка, знак питання, знак оклику. М'який знак „Ь” вкінці та всередині слів (загальні випадки). М'які склади „Я, Ю, Є, Ъ”.	Усно. Учні розповідають про те, що читали, чули чи пережили. Усні та письмові вправи різних форм речення: питальні, стверджувальні та наказові. Визначати про кого та про що йде мова в реченні. Складання речень на подані слова.	Вправлення правильного говоріння з усіх предметів допомагає, щоб учнів звикали до правильного спілкування. Речення, слово, склад (буква). Алфавіт. Іменник, рід, число. Власні імена. Поняття про дієслово. Учні третього поступного річника повторюють навчальний матеріал про дієслово. Впізнавання іменників та дієслів у реченні.	Велика буква на початку речення та у власних іменах. Крапка, знак питання, знак оклику. М'який знак „Ь” вкінці та всередині слів (загальні випадки). М'які склади „Я, Ю, Є, Ъ”.	
Курс б	Плавне читання і речень коротких цілостей. Відповіді на питання. Орієнтування в реченні та		Усно. Учні розповідають про те, що читали, чули чи пережили. Усні та письмові вправи	Вправлення правильного говоріння з усіх предметів допомагає, щоб учнів звикали до правильного спілкування.	Велика буква на початку речення. Крапка, знак питання, знак оклику. Дзвінкі приголосні звуки вкінці та	

	в рядку. Учні третього поступного річника читають те саме, що і учні другого поступного річника, але вчаться читати звичайним тоном та з правильним наголосом згідно правил читання вголос. Орієнтуютьс я також у абзацах та статтях. Відповідают ь на запитання.		різних форм речення: питальні, стверджувал ьні та наказові. Визначати про кого та про що йде мова в реченні. Складання речень на подані слова.	Речення, слово, склад, звук, буква. Дієслово, особа, число, час. Відмінювання дієслів у дійсному та наказовому способі. Поняття іменника. Впізнавання іменників та дієслів у реченні. Учні третього поступного річника повторюють навчальний матеріал про іменник.	в середині слів. Прийменники з іменниками. Чергування голосних звуків „О” та „Е” закритих складах („о” та „ё”). Слова з „Е, И” та „БІ”. Голосний звук „ф” на початку та в середині слів. Фонетичний поділ слів вкінці рядка. Дієслівні закінчення прямого способу в теперішньому часі. Правопис дієслова „бути” в теперішньому часі.	
4-й і 5-й (однокласні і двокласні школи з вісьмома поступними річниками, однокласні школи та двокласні школи а) з п'ятьма поступними річниками).	Розбірливе, наголошене та швидке читання. Вправи на швидке розуміння змісту речення, абзаців та статей. Виписування незрозумілих слів та виразів. Розуміння тексту зором. Визначення головної думки в абзацах. Короткий зміст головної думки абзаців. Орієнту-		Усно. Переказ коротких цілісностей. Короткі повідомлення про те, що нового трапилось. Творення речень, їх поширення, спрощення. Письмо. Відтворення з поданими та із власними змінами. Самостійні зміни коротких цілісностей. Короткий опис предметів, за якими спільно	Поняття простого речення (простого та поширеного). Підмет і присудок. Вид, стан і способи дієслова. Дієприслівник. Прикметник, рід, число. Займенник, числівник, прийменник, сполучник, вигук. Впізнавати всі частини мови. Правильне відмінювання іменників, числівників. Корінь, префікс, суфікс. Творення слів.	Узгодження підмета з присудком. Правопис дієслів у наказовому та умовному способах. Прийменники з іменниками. Сполучники. Іменникові та числівникові словотворчі засоби. Найбільш вживані іншомовні слова. Дієприкметники. Прийменники та префікси. Правопис складів із приголосними буквами: ж, ч, ш, щ.	Читання коротких статей друкованих та писаних.

	вання в книзі, часописі та словнику. П'ятий поступний річник: тихе читання довших цілостей.		спостерігають. Короткі оповідання. Короткі письма дійсним особам.		Правопис букв: и, й, ы.	
Курс б	Те ж саме, як в курсі а.		Те ж саме, як в курсі а.	Поняття простого речення (поширеного і непоширеного). Підмет і присудок. Вид, стан, способи дієслів. Дієприкметник. Прикметник, рід, число. Займенник, числівник, прислівник, прийменник, сполучник, вигук. Впізнавати всі частини мови. Присвійні прикметники. Ступені порівняння прикметників і правила їх відмінювання. Відмінювання займенників. Ступені порівняння прислівників. Пряма мова.	Узгодження підмета та присудка. Правопис дієслів у наказовому та умовному способах. Прийменники з іменниками. Зміна словотворчих засобів у прикметників та займенників. Прислівникові частки. Основні правила пунктуації. (інтерпунктуації). Уподібнення приголосних звуків (асиміляція). Типові випадки допускання помилок у словах на письмі голосних і приголосних звуків. Основні правила поділу слів.	Те ж саме, як в курсі а.
6-й, 7-й і 8-й (Одноклас на – шестиклас на школи) Курс а.	Розбір прочитаного за змістовою та формальною стороною.		Переказ (репродукція). Повідомлення учнів про їх досвід із природного	Просте речення та його частини. Складене речення. Поняття головного та підрядного	Закріплення навичок правопису і доповнення правописно-го словника. Правопис	Читати короткі прості чеські (словацькі) статті.

	Цитування. Зв'язне мовлення. Навчання головних родів літератури. Згадки про письменників.		й суспільного життя. Розповіді про власні пригоди. Описи. Записи про працю. Письма. Письмоводство (підтвердження, оголошення, замовлення). Виконувати найважливіші поштові друкописи.	речення. Сполучники. Визначення всіх частин мови в даному тексті. Відміна іменників. Орієнтування у відмінках. Винятки у відмінках. Слова однозначні та багатозначні.	іменників. Написання іншомовних слів.	
Курс б	Розбір прочитаного із змістового та формального огляду. Цитування. Зв'язне мовлення. Вивчення найважливіших стилів поетичної мови (поезії). Відомості про письменників.		Як в курсі а. Розмови. З письмоводства (підтвердження, повідомлення).	Просте речення і його частини. Складне речення. Поняття головного та підрядного речення. Складнопідрядні речення. Наголос у словах та в реченні. Розпізнавати всі частини мови у поданому тексті. Відмінювання прикметників. Орієнтування у відмінках. Дієслова, дієвідмінювання. Повідомлення про інтерпунктуацію.	Закріплення навичок правопису і доповнення правописного словника. Правопис прикметників та дієслів. Детальне повідомлення про інтерпунктуацію в прямій мові.	Плавне читання чеських (словацьких) текстів із правильним, виразним наголосом.
Курс в	Розбір прочитаного із огляду змісту. Цитування. Зв'язне мовлення. Впізнавати твори та життя визначних письменників в.		Як в курсі а. З письмоводства на прикладі телеграми і прохання. Виконувати найважливіші залізничні друкописи.	Просте речення та його частини. Складне речення. Поняття головного та підрядного речення. Сполучні слова. Вчитись розпізнавати всі частини мови в поданому тексті. Відмінювання числівників та	Закріплення навичок правопису і доповнення правописного словника. Правопис займенників, числівників та незмінних частин мови. Прислівникові частки. Правила	Як в курсі а.

				займенників. Оглядово: незмінні частини мови. Словотвір. Чергування звуків. Споріднені слова. Складання і поділ слів.	поділу слів (оглядово).	
--	--	--	--	--	----------------------------	--

Джерело: [249]

Додаток Е.2.1

Зміст вивчення мови у народних школах Підкарпатської Русі

Таблиця 4

Навчальні предмети з вивчення мови та їх характеристика

(на прикладі шестикласної школи)

Класи (шкільні роки)	Навчальні предмети та їх характеристика
1.	<p>Бесіда. З дітьми проводились відповідні бесіди з ціллю вираження їх думок, досвіду і ведення самостійних спостережень і роздуми про спостережувані явища та предмети. Учні мали розказати про те, що самі бачили або пережили за темами: природа, дитяче життя, сільське або міське життя в різні пори року, школа, рідний будинок і подвір'я. Окрім того дітям давали можливість займатись так, щоб своїми малюнками, предметними ручними роботами, іграми, щоб співом виражали свої уявлення. Проводились ігри з малюнками, моделювання з глини, роботи з дерева, паперу, плодів.</p> <p>Пам'ять дітей вправляли так, щоб вони вчили короткі, зрозумілі, доступні казки, вірші, дитячі приказки й народні говірки. При чому зважали і на зрозумілу, чітку вимову та точний наголос як в словах, так і в реченні.</p> <p>Письмо та читання. Вивчення звуків і букв на письмі та усно. Читання письмово і друковані слова з правильним наголосом. Коротке пояснення прочитаного. Підготовчі вправи для письма, списування із дошки та букваря. Ознайомлення із церковно-слов'янськими буквами.</p>
2.	<p>Мова викладання (10 годин)</p> <p>а) Бесіда (4/2 годин). Вивчають те ж саме, що і в 1 класі, тільки детальніше, при чому бралися до уваги і тексти з читанки. Село і околиця села.</p> <p>б) Читання (5 годин). Читати повільно і чітко, письмо і друк, читання і запис речень із розділовими знаками. Пояснення прочитаного. Запам'ятовування і розповідь коротких текстів, віршів.</p> <p>в) Граматика і правопис (3 години). Впізнавання іменників, дієслів і прикметників. Назви предметів (істот, тварин, предметів) – цей, ця, це. Власні назви. Рід і число іменників. Дії предметів. Особи однини та множини дієслів (питання: що роблю?, що робиш?). Властивості предметів – який, яка, яке? Перша відміна однини і множини іменників та прикметників.</p> <p>Правопис. Пізнавати речення, слово, склад, звук – оглядово, без визначень. Розпізнавання звуків у словах і складах. Слова з прийменниками. Знак ь вкінці слів. Пояснення вживання букви ь вкінці слів. Склади з я, ю, є, ь, ьо (йо), м'які і тверді склади. А, у та е після шиплячих (ч, ж, ш, щ). Письмо звука ы через и (після ч, к, х) і звука и через і. Голосні звуки вкінці слів, які пишемо по-різному, ніж чуємо.</p> <p>Написання слів з великої букви. Розділові знаки (ознайомлення).</p> <p>Письмо (2 години). Мала і велика азбука. Арабські цифри та розділові знаки.</p>
3.	<p>Мова викладання (9 годин)</p> <p>а) Читання (3 години). Читати з розумінням, виразно, дотримуючись розділових знаків та наголосу в словах. Пояснення прочитаного.</p> <p>б) Граматика і правопис (5 годин). Азбука, поділ звуків. За допомогою питань знаходити підмет і присудок. Відмінювати іменники з прикметниками.</p>

	<p>Теперішній, минулий та майбутній час дієслів. Закінчення дієслів у теперішньому та минулому часі дійсного способу. Відповідні правила правопису.</p> <p>Правопис. Знак ь вкінці складу (м'які приголосні звуки). Вправи на письмо м'яких складів з я, ю, є, ъ, (йо). Знак ' в середині слів. Вимова і письмо звука о (о́) з огляду на місцевий говір. Вправи на зміну звуків и –ѣ, и –е та інших голосних звуків. Письмо звука ѣ через и (краина).</p> <p>Власні назви іменників (великі букви). Закінчення дієслів теперішнього часу.</p> <p>в) Стиль (1 година). Усні розповіді про пригоди із власного життя. Переказ простих і коротких текстів простими реченнями. Початок письмових вправ.</p> <p>г) Письмо (2 години). Алфавіт та вправління матеріалу, вивченого у 2 класі. Латинські букви малі та великі, запис їх по-чеськи.</p>
4.	<p>Мова викладання (8 годин).</p> <p>а) Читання (3 години). Навчання логічного читання. Запам'ятовування і розповідь складних прозових текстів та віршів. Читання латиники.</p> <p>б) Граматика та правопис (3 години). Основа слова та закінчення. Корінь, префікс та суфікс. Слова основні та похідні. Складені слова (прості приклади). Наголос. Підмет і присудок. Узгодження підмета і присудка. Способи дієслів. Пасивний та активний стани дієслова. Іменники та прикметники, питання відмінків. Особові та присвійні займенники. Прості та складні числівники, їх відмінювання. Прийменники та сполучники.</p> <p>Правопис. Письмо приголосних звуків після приголосних. Письмо складених слів. Префікси з, из, як с, ис. Префікси при і вы. Рівнозвучні слова (плод, плот). Звук ѣ як и в закінченнях присвійних займенників (мои, наши).</p> <p>в) Стиль (2 години). Усні оповідання. Порівняння коротких текстів та їх написання. Письмові розповіді власних пригод. Письмові відтворення коротких текстів і повістей, з простими прикладами, для урізноманітнення мовлення. Розбір (аналіз) прочитаних та розказаних текстів і з погляду стилістики.</p> <p>г) Письмо (2 години тижнево). Алфавіт та латиника. Римські цифри. З'єднання букв у слова в реченні.</p>
5.	<p>Мова викладання (8 годин)</p> <p>а) Читання (2 години). Логічне та виразне читання. Запам'ятовування та декламування віршів та прозових творів. Читання текстів, написаних латинськими буквами.</p> <p>б) Граматика і правопис (4 години). Словотвір, префікс та суфікс, корінь. Основні звукові зміни. Визначення підмета, присудка і в загальному додаткових членів речення. Додаток, означення та обставини в реченні. Відмінювання іменників та прикметників. Дієприкметник та дієприслівник. Ознайомлення з основними поняттями про дієслово. Ознайомлення із займенниками, числівниками та прислівниками в головних ризах. Прийменники і сполучники.</p> <p>Правопис. Поділ слів. Зміни приголосних звуків г, ж,... перед е та ѣ. Зміна голосних звуків. Написання прикметників з великої букви. Розділові знаки. Аналогія в правописі закінчень. Прийменники з та с. Значення прямої мови. Диктанти. Ознайомлення із словником.</p> <p>в) Стиль (2 години). Подача коротких епічних текстів. Розповідь пригод із власного життя. Описи. Листи.</p>

	<p>г) Письмо (2 години). Продовження виконання вправ у азбуці та латиниці. Звертається увага на швидке та каліграфічне письмо в щоденниках та зошитах загалом. Письмо на одній лінії. Вправи для рук.</p>
6.	<p>Мова викладання (8 годин)</p> <p>а) Читання (2 години). Виразне читання. Ознайомлення із формами літературних творів і про письменників. Читання поза школою в публічних бібліотеках. Виразна розповідь віршів. Читання латиники.</p> <p>б) Граматика і правопис (4 години). Повторення вивченого про звуки і слова. Розбір простого і поширеного речення. Складне речення (прості приклади). Пряма і непряма мова. Основні правила про відмінювання, в яких допускаються помилки. Особливості вживання іменників та дієслів. Ступені порівняння прикметників та прислівників. Числівники, займенники та особливості вживання прикметників. Оглядове повторення всіх родів слів.</p> <p>Правопис. Письмо іншомовних слів. Префікси, суфікси та корінь. Вправи на правильне вживання прийменників. Систематизація та закріплення раніше набутих знань, вмінь та навичок. Диктанти.</p> <p>в) Стиль (2 години). Розповідь, опис, зображення, листи. Матеріал обирається із дитячого і практичного життя, із природи та науки. Просте громадське письмоводство.</p> <p>г) Письмо (1 година). Вправи на показовий скоропис в зошитах без ліній з лінійкою (та без лінійки). Друкописи, найбільш вживані у практичному житті. Зразки листів та простих ділових паперів. Вправи для рук.</p>

Джерело: [325]

Додаток Е.3

Таблиця 5

Орієнтовний навчальний план предмету «Початкова наука»

Поступні річники (класи)	Навчальний матеріал
1	<p>Дитина і школа. Дитина і її домівка (домоводство, сім'я). Родичі, брати і сестри. Приятельство і любов у родині. Відомості про класи. Учитель, товариші. Обладнання класу. Помешкання (житло), його обладнання. Порядок у класі, вдома. Робота в класі, вдома. Ігри.</p> <p>Дорога до школи в різні пори року. Явища природи.</p> <p>Дитина і її родичі. Їх заняття.</p> <p>Дитина і її тіло. Їжа, одяг, квартира.</p> <p>Дитина і її робота, відпочинок, ігри в різні пори року.</p> <p>Дитина і природа в різні пори року. Сонце, день, ніч. Рік, місяць, тиждень. Пори року. Природна сила. Тварини. Квіти. Каміні.</p> <p>Дитина і природні явища.</p>
2	<p>Наша школа і наш дім. Будинок, орієнтування в ньому, організація праці, співпраця...</p> <p>Пришкільна ділянка, сад, домашня ділянка в різні пори року.</p> <p>Наше тіло. Наші тілесні й духовні потреби. Житло, їжа, одяг. Ігри. Виробники продукції і торгівля.</p> <p>Наша родина, родичі, громада та громадяни. Соціальні потреби. Взаємна співпраця.</p> <p>На полях, на луках, в лісі, біля води в різні пори року. Тварини. Рослини. Мінерали. Із села до міста і навпаки.</p>
1 і 2 (однокласні, двокласні, трикласні школи вісьмома поступними річниками, однокласні двокласні школи п'ятьма поступними річниками)	<p>В обох курсах. Дитина, її домівка і школа. Узгоджене життя вдома і в школі. Родичі, брати і сестри, приятельство і любов у родині. Клас, учитель, шкільні товариші, приятелювання і любов у школі. Клас і обладнання. Порядок вдома та в класі. Дорога до школи в різні пори року.</p> <p>Дитина, її тіло і здоров'я.</p> <p>Дитина і праця. Праця, відпочинок вдома і в школі.</p> <p>Дитина, її духовні потреби, і товариське життя. Дитячі ігри в різні пори року і при різних погодних умовах. Наша родина і родичі.</p> <p>Дитина і природа в різні пори року і при різних природних умовах. Тварини, квіти, каміні. Сонце, день, ніч. Рік, місяць, тиждень. Пори року.</p> <p>Дитина, ведення домашнього господарства, околиця.</p> <p>Курс а. Квартира, обладнання в квартирі. Наш будинок і обладнання в ньому. Дитина і її тіло. Їжа і одяг. Родичі, їх заняття. Виробники продукції і торгівля. В квартирі, на дворі, на домашній та шкільній ділянці, в саду, в різні пори року. Різні природні явища. Громада і громадяни. З села до міста і навпаки.</p> <p>Курс б. шкільний будинок і обладнання в ньому. Орієнтування в ньому. Дитина і її тіло. Хвороби і здоров'я. Праця в школі, її організація, співпраця. Ігри. Соціальні потреби. Взаємна співпраця в громадському житті.</p> <p>На полях, луках, в лісі, біля води в різні пори року. Явища природи.</p> <p>Орієнтування на пришкільній ділянці.</p>

Додаток Е.4

Таблиця 6

Зміст підручників з читання для закарпатських шкіл міжвоєнного періоду

Автор	Назва підручника	Місце друку і рік видання	Автори і твори, подані у підручниках
А. Волошин	«Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія»	Ужгород, 1921	<i>Т. Шевченко</i> : «Сирота», <i>О. Духнович</i> : «Я русинь бывъ», «Церковь», «Иду въ школу», «Клятва»; <i>А. Волошин</i> : «Начало школярства».
А. Волошин	«Читанка для II классы народных школ»	Ужгород, 1921	<i>Т. Шевченко</i> : «Учитесь», «Рано», «Сирота»; <i>Ю. Федькович</i> : «Молитва к Хранителю», «Горда качка», «Порядок-ощадок»; <i>І. Франко</i> : «З новим роком».
А. Волошин	«Мала читанка для II и III классы народных Школ»	Ужгород, 1925	<i>Т. Шевченко</i> : «Учитесь», «Рано», «Вечер»; <i>Ю. Федькович</i> : «Молитва к Хранителю», «Горда качка», «Порядок-ощадок»; <i>І. Франко</i> : «Неучений», «З новим роком»; <i>С. Руданський</i> : «Не мои ноги».
А. Волошин	«Читанка для IV и V школьных роков народных школ. Часть II»	Ужгород, 1932	<i>Т. Шевченко</i> : «Учитесь», «Заклик», «В неволе», «З діточих літ», «Вечер», «Вода», «Ранок»; <i>О. Пчілка</i> : «Рідне слово»; <i>С. Воробкевич</i> : «Верховина», «Рідна мова»; <i>Б. Лепкий</i> : «Рідна стріха», «На святий вечер», «Май»; <i>М. Підгірянка</i> : «Школа», «Малий газда», «Вечер Святого Миколая», «Мое сердце», «Нечесний школяр», «Вишиваєм»; <i>С. Руданський</i> : «Окуляри», «Допитлива доня», «Не мої ноги», «Козак и король», «Цыган в огірках», «Безязыка коняка»; <i>П. Куліш</i> : «Бабуся»; <i>І. Франко</i> : «В ночі», «Сыпле сніг»; <i>Б. Грінченко</i> : «Шевченкова могила», «До праці»;

			<i>О. Олесь</i> : «Ранок встає»; «Гроза пройшла»; <i>Л.Глібов</i> : «Загадка», «Синиця», «Вовк и кот».
А.Волошин	«Читанка для VI и VIII школьных роков народных школ. Часть III»	Ужгород, 1932	<i>Т.Шевченко</i> : «Не завидуй», «Зазыв до братньої любови», «До братов», «Доля й воля», «Тополя»; <i>Л.Глібов</i> : «Жаба и вол», «Чиж і голуб», «Лебідь, шука и рак», «Вовк та ягня», «Зимова пісенька»; <i>С.Воробкевич</i> : «То наш танець, наш козак»; <i>Б.Лепкий</i> : «Тихо, легко», «Дідусь»; <i>І.Франко</i> : «Коваль», «З Новим роком», «Дивувалась зима», «Перший Великдень на воле»; <i>Марко Вовчок</i> : «Сестра»; <i>В. Пачовський</i> : «Про князя Корятовича и жовтого змія Веремія»; <i>О. Конинський</i> : «Не призывайте всує Бога»; <i>С.Черкасенко</i> : «Позня осінь», «На весні», «Весняний сон», «На сіножаті»; <i>О. Олесь</i> : «Родна мова», «Т. Масарикови» ; <i>Ю.Федькович</i> : «Неділя», «Брат та сестра», «Святий Юрій».
О. Маркуш	«Зорниця: перша книжочка до читання для руських дітей»	Ужгород, 1925	<i>Т.Шевченко</i> : «Могила»; <i>Л.Глібов</i> : «Чиж и голуб»; <i>Б.Лепкий</i> : «Рідний край», «Гей у лісі»; <i>С.Воробкевич</i> : «Рідна мова», «Веснянка».
О. Маркуш, Ю. Ревай	«Отчина» (Читанка для 3 і 4 шкільного року народних шкіл)	Прага, 1931	<i>Т.Шевченко</i> : «Мати», «Не завидуй», «Вечер»; <i>Ю. Федькович</i> : «Рідний край»; <i>О. Олесь</i> : «На чужине»; <i>С. Черкасенко</i> : «Жолудь та дьні», «Рід-ный край», «Чотири бажання»; <i>В.Самійленко</i> : «Найдорожча перлина»; <i>Я.Щоголева</i> : «Порада»; <i>І.Франко</i> : «Дивовалась зима», «Пусті и плодні слова»; <i>Б. Грінченко</i> : «Зорі»;

			<i>М. Підгірянка</i> : «Князь Лаборець», «Пісня школяра», «Моя стежка».
О. Маркуш, Ю. Ревай	«Живе слово» (Читанка для 5-6 шкільного року народних шкіл)	Прага, 1931	<i>Б. Лепкий</i> : «Журавлі», «Рідна стреха»; <i>С. Воробкевич</i> : «То наші любі високі Карпати»; <i>Т. Шевченко</i> : «Послання славному П.І. Шафарикови», «Тополя»; <i>С. Черкасенко</i> : «За рідний край»; <i>О. Кобилянська</i> : «В долах»; <i>Леся Українка</i> : «Біда навчить»; <i>Б. Грінченко</i> : «Украла».
О. Маркуш, Ю. Ревай	«Світло» (Читанка для 7-8 шкільного року народних шкіл)	Прага, 1932	<i>О. Олесь</i> : «Рідна мова», «Послі грози»; <i>Т. Шевченко</i> : «Ориця, моя ниво», «Лиха доля», «Сход сонця»; <i>Б. Грінченко</i> : «Прийде день»; <i>Ю. Федькович</i> : «Сестра»; <i>І. Франко</i> : «Каменярі», «З новим роком», «Притча про нерозум», «Притча про вдячність», «Малий Мирон», «Осел и лев»; <i>С. Руданський</i> : «Гей, гей воли», «До дуба», «Мудрий циганин»; <i>М. Старицький</i> : «Лев та Комашня»; <i>В. Самійленко</i> : «Господарь и вол»; <i>Л. Глібов</i> : «Орачі та муха», «Дві Бочки».
О. Маркуш, Ю. Ревай	«Друга читанка для 2 поступного рочника народних шкіл»	Прага, 1937	<i>Б. Лепкий</i> : «Журавлі»; <i>О. Олесь</i> : «Ялинка»; <i>І. Франко</i> : «Неучений»; <i>Т. Шевченко</i> : «Річка»; <i>М. Підгірянка</i> : «Минуло літо», «Що я люблю», «Зимою», «Писанки»; <i>С. Руданський</i> : «Вовки»; <i>І. Франко</i> : «Ріпка».

Джерело: [49; 55; 63; 64; 65; 216; 219; 220; 221; 222]

Додаток Е.5

**Перелік підручників і допоміжних книг, рекомендованих і схвалених для
використання в українських народних школах Закарпаття**

1. школьний рік:

1. Августин Волошин: Азбука карпато-руського и церковнославянського чтенія. Унію, 1921. Выданя VI. Ціна Кч. 7. (МШО. чис. 72.078/87).
2. Д.Ярослав Конопасек: Перша читанка (буквар). Державне видавництво в Празі, 1921. Кч. 10. (МШО. чис. 87.911/21).
3. М.Гулянич, Е.Егрецький, А.Маркуш: Подкарпато-руський букварь. Ужгород, 1924, II вид. (Доп. III. О.ч. 17.762/23 и чис. 12.584/1925).
4. Александр Маркуш: Зорниця, перша книжечка для руських дітей. Пед. т-во I. – II. виданя. Кч. 7 – 5. (МШО. 88.107/1-27).
5. А.Маркуш и Ю.Ревай: Перша читанка для I. школьного року руських народных школ. Державне видавництво в Празі, 1930. (МШО. чис. 16.253).

2.– 3. школьний рік:

1. Е.Фотул и Б.Заклинский: Зоря, читанка для 2. – 3. шк. року. Держ. видавництво в Празі, I. – III. виданя. Кч. 8 – 10. (МШО. 30.863/1-25).
2. А.Волошин: Мала читанка. Унію в Ужгороді, 1921, Кч. 7. (МШО. Ч. 34.227/1-26).
3. А.Маркуш – С.Бочек – Г.Шутка: Родне слово. Учебник руського языка для народных школ. Ужгород, 1923. I. – II. Выданя. Кч. 5. (МШО. ч. 96.638/29-1).

2. школьний рік:

1. А.Маркуш и Ю.Ревай: Друга читанка для 2. школьного року руських народных школ. Державне видавництво в Празі, 1930. (МШО. чис. 16.253).

3. – 4. школьний рік:

1. А.Маркуш и Ю.Ревай: «Слово», ученик для читання латинкою, часть I. для 3. – 4. школьного року. Выданя Педагогического товариства Подкарпатської Руси, ч. 37, 1930. (МШО. чис. 185.724/30-1. Дозволено на один рік).

2. А.Волошин: Методична граматика. Унію в Ужгороді, 1924. III. виданя. Кч. 7. (МШО. ч. 20.325/24).

5. – 6. школьний рік:

1. А.Волошин: Читанка для руської молодіж. Унію в Ужгороді, 1929. 3. – 4. виданя. Кч. 18. (МШО. ч. 34.227/1-26 и 137.484/1-27).

2. А.Маркуш и Ю.Ревай: Живе слово, читанка для 5. – 6. Школьного року народних школ. Державне видавництво, 1931. (МШО. 122.884/31).

3. А.Волошин: Практична граматика, часть II. Унію в Ужгороді, 1927. (МШО. 196.987/31).

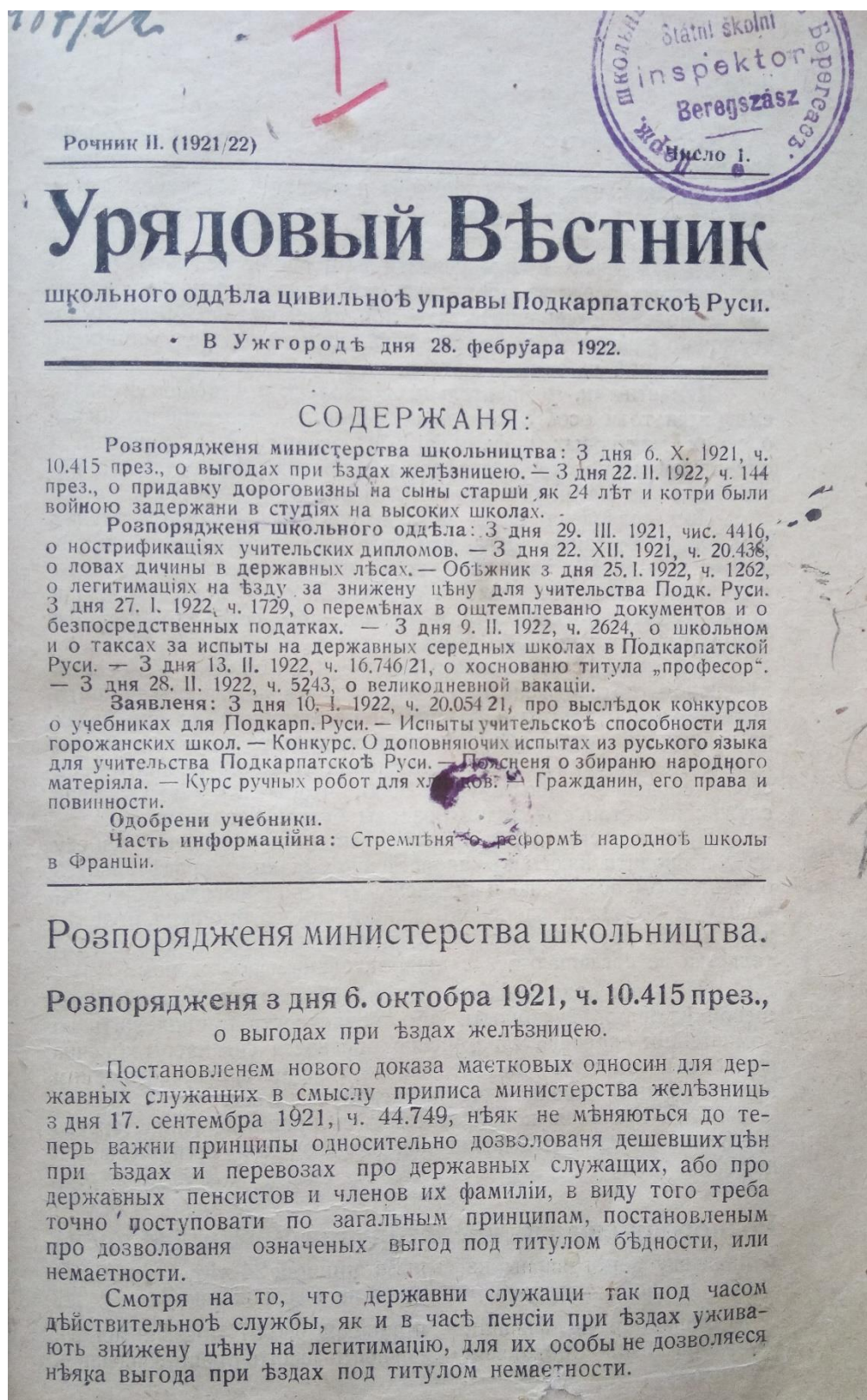
Помочні книги:

1. Др. Иван Панькевич: Граматика руського языка. Держ. вид. в Празі. (МШО. ч. 86. 369/II-26).

2. А.Волошин: Наука стилізації. Просвіта. Ужгород, 1923.

Джерело: [68, с. 113 – 115]

Титульна сторінка Урядового вѣсника шкѣльного реферату краєвого уряду Подкарпатскої Руси. Ужгород. Фебруар 1922. Ч. 1. Р. II.



Перелік книг, підручників, виданих у Братиславі 1925 р.
 Урядовый вѣсник шкѳльного реферату краєвого уряду
 Подкарпатскоѳ Руси. Ужгород. Юлія 1925. Ч. 5–6. Р. V.

52

Одобренѳ учебники.

I. Для школ в руським выкладовым языком.

1) Августин Волошин: Физика для народных и горожанских школ и для низших клас гимназій цѳна 15 Кѳ, одобряея лиш як подручник для учителя при науочанію физики у высших школьных роках народных школ.

2) Весна. Руська читанка для I. класы гимнзійноѳ и горожанских школ. Друге змѳнене выданя, перероблено выдавничым комитетом „Педагогичного Товариства“ в Ужгородѳ. В Прааѳ накладом Державного видавництва, 1925, 168 стор і портр Цѳна в переплетѳ Кѳ 15 (ч 76909, 30. VI 1923; цѳна одобр. ч 97084, 11. VIII. 1924.)

II. Для школ с мадярским выкладовым языком.

3) Volla y Elemér, K. nozsay József, Gajdar István, A magyar gyermek harmadik könyve. A csehszlovák köztársaság magyar tannyelű elemi iskolái III. osztálya számára. Összeállították: V. G. K. J. G. I. Prešov, Stehr, 1924. 200 стр., цѳна брош Кѳ 12. (Ч. 149 493, 27. XII. 1923, цѳна одобр ч 135 434 17. XI 1924.

Державне видавництво в Братиславѳ выдало:

Др. Конопасек: Перша читанка. Цѳна в перепл.	15 — Кѳ
Фотул—Заминский: „Зоря“ читанка для 2. и 3 школ.	
рок брош. 8—	Кѳ, вяз 10— Кѳ
Др. С. Фенцик: Пѳснѳ Подк. Русинов I	420 Кѳ
Др. С. Фенцик: Пѳснѳ Подк. Русинов II.	460 Кѳ
Деймек-Коханый: Гражданин, его права и повинности	850 Кѳ
Ем. Парживек: Физика для I. кл. гор. школ Подк. Руси	970 Кѳ
Ем. Парживек: Хемія для I кл. гор. шк.	2 — Кѳ
Др. В. Бирчак: Руська читанка для I. кл. сер. шк. — вяз.	17 — Кѳ
Др. В. Бирчак: Руська читанка для II кл. сер. шк. — вяз.	22 — Кѳ
Др. В. Бирчак: Руська читанка для III. кл. сер. шк.—вяз	24 — Кѳ
Др. И. Панькевич: Граматика руського язика для молодых клас школ сер. и гор.	8 — Кѳ
Ковак—Рочек: Перша рахункова кн для I. шк. р. н. шк.	6 — Кѳ
Портрет пана президента в трех великостях:	
Цѳна I. великости	720 Кѳ
Цѳна II. „	360 Кѳ
Цѳна III. „	180 Кѳ
Грегор: Переглядна мапа Слоенска	20 — Кѳ
Коллекция державных знаков чешкословенскоѳ републики, елике выдане	20 — Кѳ
То саме, мале выдане	6 — Кѳ

Все можно достати прямо в державном книговыдавательстваѳ в Братиславѳ, Дунайска 33, Státní vydavatelství v Bratislavě, Dunajská 33), також и у всѳх книжных торговлях. — Далє були выдаѳ для народных, церковных, и сельских школ в Подк. Руси школьнѳ повѳдомления и свѳдоцтва, котрѳ можно получити прямо в державном издавательствѳ, а то:

С 7—8 Р. Р. г. Школьне повѳдомленє (для рус. школ)
 С 13—14 Р. Р. г. Свѳдоцтво оконч. школы (для рус. школ)
 С 7—8 Р. Р. м. iskolai bizonyítvány (для мадярск. школ.)
 С 13—14 Р. Р. м. Végbizonyítvány (для мадярск. школ.)

Книгопечатня „Викторія“ Ужгород.

Перелік книг, підручників, виданих у Братиславі.
Урядовий вѣсник шкѳльного реферату красевого уряду
Подкарпатскоѳ Руси. Ужгород, 1930 р.

Державне видавництво,
фил. в Братиславѳ

має новѳйше на складѳ для руських народних шкѳл
слѳдуючѳ уребники:

Маркуш-Ревай:	»Букварь«, читайте и пишѳть, цѳна Кч	6'—
" "	»Перша читанка« для 1. шк. року	" 2'50
" "	»Друга читанка« для 2. шк. року	" 8'—
" "	»Отчина« читанка для 3.-4. шк. року	" 12'50
" "	»Живе Слово«, чит. для 5.-6. шк. р.	" 15'80
" "	»Свѳтло«, читанка для 7.-8. шк. р.	" 22'50
Козак-Рочек:	Перша рахункова книжка для 1. шк. р.	" 5'—
" "	Друга рихункова книжка для 2.-3. шк. р.	" 12'—
" "	Третя рахункова книжка гля 4.-5. шк. р.	" 8'—
Петенько С.-Волошин В.:	Початкова наука для I. шк. р.	" 5'—

За кождых 5 купонѳв вложеных до книг одержить школа 1 примѳрник задармо. В селах, де не є порядочноѳ книгариѳ, може школа замовити книги прямо у вышенаведеноѳ филиялцѳ и просити, щобы до кождых 10 замовленых книжок був даный дальший примѳрник задармо для бѳдных ученикѳв.

Замовленя книжок и друкописѳв а також их засиланя од почтовоѳ оплаты є освобождено.

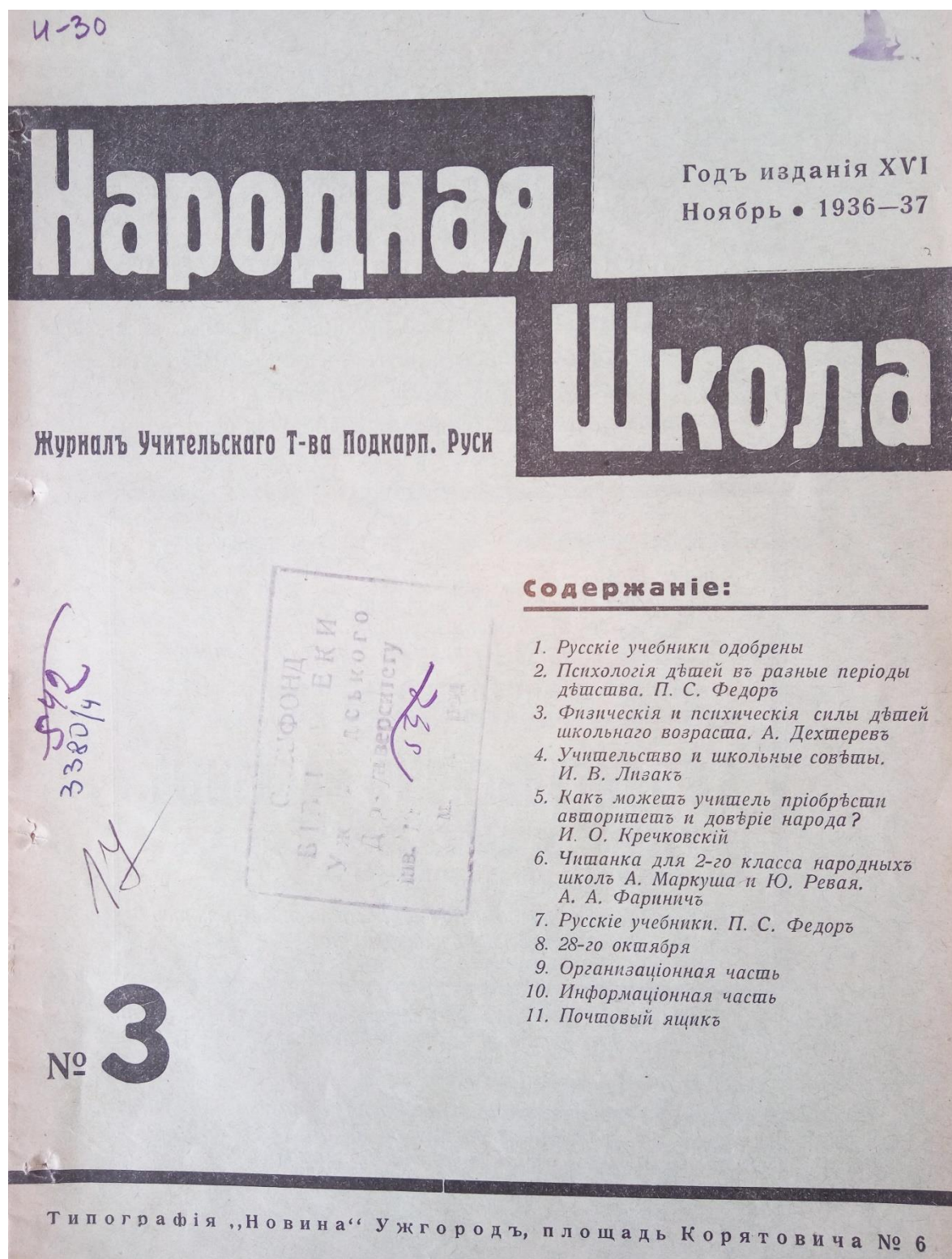
Просѳть выказы книг и друкописѳ. -о-

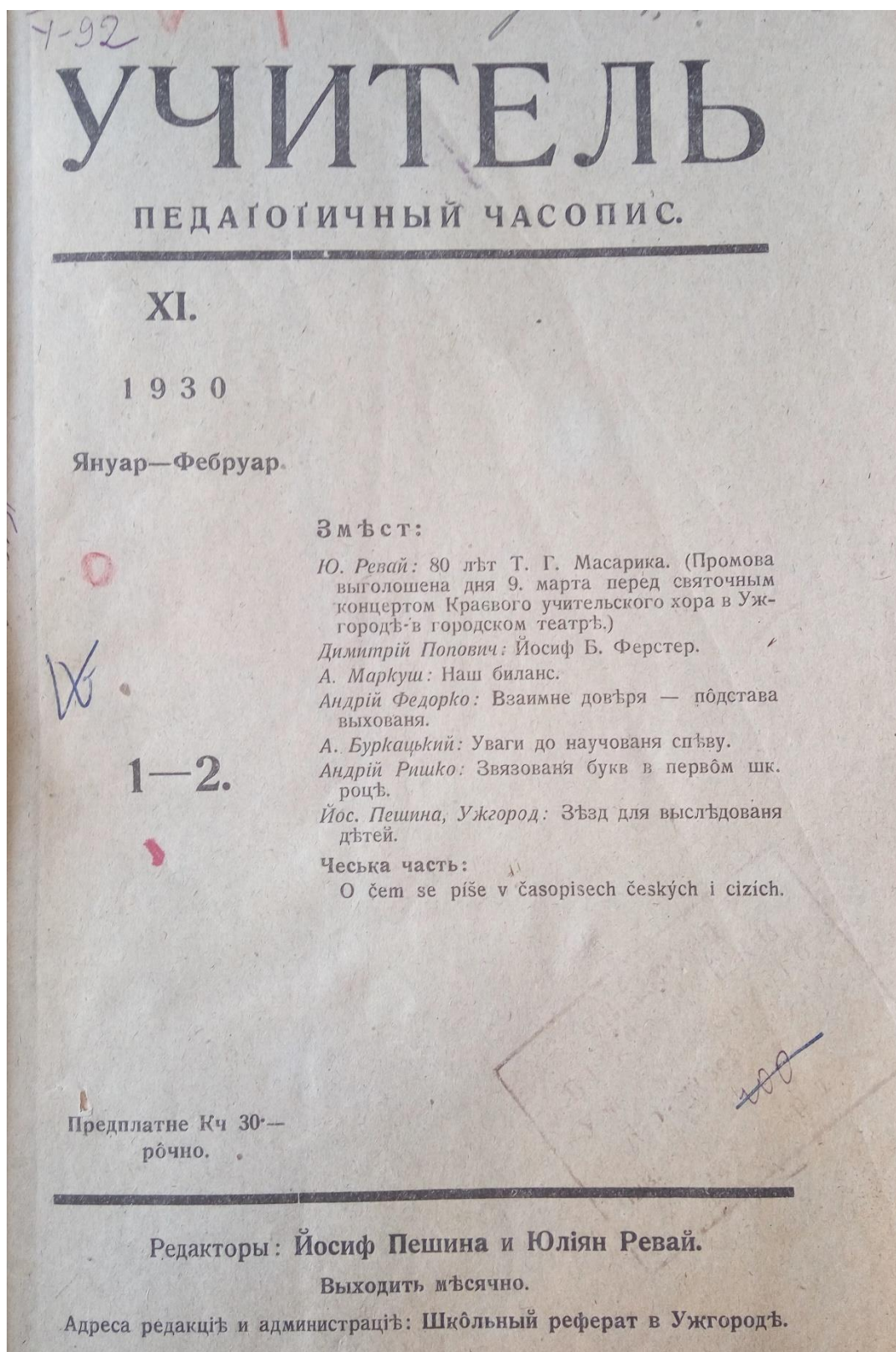
Редакцією, накладом и администрацією
шкѳльного реферату красевого
уряду Подкарпатскоѳ Руси.

Уживаня поштарских марок дозволено
дирекцією почт и телеграфѳв
в Кошицах, ч. 41.675-IV 6-2.

»Свобода«, Ужгород.

Титульна сторінка. Народная школа. Журнал Учительского Товариства
Подкарп. Руси. 1936–1937 рр. № 3.





Додаток Е.11

**Правила добору навчального матеріалу для вивчення іноземних мов в
Підкарпатській Русі**

До основних правил добору навчального матеріалу для вивчення іноземних мов відносилися наступні:

- 1) «Ціль: Приобрести запас простых и потребных слов, выражень и привычных словесных оборотов, чтобы ученики разумѣли головне содержания того, що чують и читають и чтобы простым способом знали устно высказатися. Письменне оволодѣня латинки чеським правописом (або азбуки), найпростѣйшѣ правописнѣ правила.
- 2) Основною наукованя будуть разговоры о знакомых и близких рѣчах и подѣях (класа, школа, дом, семейство, двор, тѣло, одежда, час, поле и т.д.)
- 3) Окрем того буде матерѣял порядковатися з оглядом на граматичнѣ формы, поступовати од простых к зложнѣйшим. Однако що найменше граматичных правил, переглядов и терминов. Знаня граматичных форм не приобретають ученики правилами и ученѣм переглядов (склонення, спряганя) на пам'ять. але практичными вправами в реченях.
- 4) Вправы творять заокруглену психологичну цѣлость (не кожде реченя з другого мѣшка). По возможности най суть злученѣ спольным дѣйством и сконкретизованѣ. Оминати треба загальных, сухих описов и загальных, абстрактных речень, котрѣ непрактичнѣ учителѣ так дуже люблять. Перед вправами треба выкликати оповідне настроеня и заинтересованя. Реченя повиннѣ бути короткѣ. Не треба в них групповати подобнѣ слова (В школь є стол, лавки, образы... В школь читаємо, пишемо, спѣваємо.), але кожній предмет, дѣйство, свойство прилягаючо и наглядно характеризувати окремым реченѣм.
- 5) Много больше ваги класти на устнѣ вправы як на письменнѣ.
- 6) Короткѣ и интересантѣ прозаичнѣ уступы учаться ученики на память. Выбирати в них легшѣ выраженя, тяжшѣ выпускати, або замѣнити. Стихов

научовати мало, бо в них бувають тяжшѣ фразы и выраження. Дѣти люблять такѣ уступы, в котрых слова повторяются.

- 7) Драматизацією подпоровати памятаня, заинтересованя, переживаня и твореня нових речень (пряма бесѣда.) Також иллюстрованем на таблѣ, составляванем сцен з предметов, може и папѣровых, моделованых.
- 8) Оповѣдати по образам або рисункам на таблѣ. При том индивидуализовати (се не жона, але се мамка, служанка Марія) и злучати дѣйством. Предметы рисовати на таблѣ.
- 9) Матеріал оживляти загадками, простыми приповѣдками, пословицами, дасколькими пѣснями. При ческом языцѣ ужити: Tuma: Prvouka
- 10) Лишати ученикам, щобы сами звѣдовали и других выкликовали.
- 11) У высших классах ученики самостойно оповѣдаютъ, приготавливаючися на то наперед дома (власнѣ пригоды, части того, що перечитали, з матеріяла других предметов, межи исторіѣ и т.д.)
- 12) Старшѣ ученики читають книги (ческѣ, рускѣ) з ученичоѣ библіотеки и подають содержания. Сообщаются з дѣтьми другоѣ народности (з ческими в Соколѣ).
- 13) Найстаршим передчитаются простѣ рѣчи з помилок, щобы привыкали ид их стилю.
- 14) В найвысших классах показати найпрстѣйшѣ способы горожаньского письмоводства (письмо, просьбы...). Можно дописовати ученикам школ другоѣ народности, на пр. до Чехіѣ.
- 15) При научованю ческого языка подпоруеся правило тым, що довгости при выговорѣ нароком протягуются и чиниться розлука межи і та у.
- 16) Богато уживати аналогів межи ческим и руським языком для форм граматичних и правописа (довгости в ческом языцѣ, окончаня падежов и дѣслов, ь – е, і; о – и; ы – у, выименованѣ слова з «у» послѣ обоятных сповзвуков отже не учатся и т.д.)
- 17) Случайно, если учитель языком достаточно володѣе можно и в других предметах часом в простѣйших случаях ужити другого языка.

18) В горожанских школах не треба забувати, що ученики вже училися руський язык в народной школѣ або з неѣ знаютъ вже латинку».

Джерело: [36, с. 170 – 172]

Додаток Ж

Матеріали до третього розділу

Додаток Ж.1

Чеська програма для 1 класу

Навчальний план для 1 класу – загальні (спільні класи)

Таблиця 7

Освітня галузь	Сфера навч.	Навч. предм.	Рік					Заг.кіль. годин	З того додат.	Мінім. кільк.
			1.	2.	3.	4.	5.			
Мова та спілкування	Чеська мова та літ.	Чеська мова	8+1	8+1	8+1	6+2	5+2	42	7	35
	Іноз. мови	Англ./німец. мова			3	3	3	9		9
Матем. та матем. дії		Математ.	4	4+1	4+1	4	4+1	23	3	20
Інформаційні та комунік. технології		Інформатика					1	1		1
Людина та світ		Поч.наука	2	2+1	2			15	1	12
		Природо-знавство				2	1+1		1	
		Громад.наука				2	1+1		1	
Уміння і культура		Муз.вихов.	1	1	1	1	1	12		12
		Творче вих.	1	1	1	2	2			
Людина і здоров'я		Фізичне виховання	2	2	2+1	2	2	11	1	10
Людина і світ праці		Трудове виховання	1	1	1	1	1	5		5
Загальна кількість годин			20	22	25	25	26	118		
З них додатково			1	3	3	2	5		14	

Мінімальна кількість тижневих годин: 18 18 22 22 22 102

Максимальна кількість тижневих год.: 22 22 26 26 26 122

(Переклад з чеської мови: Дечинської І.А.)

UČEBNÍ PLÁN
TABULACE UČEBNÍCH PLÁNŮ

Učební plán pro 1. stupeň - běžné třídy

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor	Vyučovací předmět	Ročník					Celkem hodin	Z toho disponibilní	Minimální dotace
			1.	2.	3.	4.	5.			
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	Český jazyk	8+1	8+1	8+1	6+2	5+2	42	7	35
	Cizí jazyk	Anglický/ Německý jazyk			3	3	3	9		9
Matematika a její aplikace		Matematika	4	4+1	4+1	4	4+1	23	3	20
Informační a komunikační technologie		Informatika					1	1		1
Člověk a jeho svět		Prvouka	2	2+1	2			15	1	12
		Přírodověda				2	1+1		1	
		Vlastivěda				2	1+1		1	
Umění a kultura		Hudební výchova	1	1	1	1	1	12		12
		Výtvarná výchova	1	1	1	2	2			
Člověk a zdraví		Tělesná výchova	2	2		2	2	11	1	10
Člověk a svět práce		Pracovní činnosti	1	1	1	1	1	5		5
Celková povinná časová dotace			20	22	25	25	26	118		
z toho disponibilní dotace			1	3	3	2	5		14	

Minimální časová týdenní dotace 18 18 22 22 22 102

Maximální časová týdenní dotace 22 22 26 26 26 122

Celková povinná časová dotace 118 h

Чеська програма для 1 класу. Навчальні основи

Чеська мова. 1 клас

Характеристика навчального предмету

Освітня галузь, мова та спілкування посідають важливе місце у загальноосвітньому процесі. Хороший рівень мовної культури є одним з основних показників загальних досягнень школяра. Ціллю мовної підготовки є підтримка розвитку комунікативної компетентності, яка збагачує учнів знаннями та вміннями для подальшого правильного вираження своїх думок та ефективного використання результатів своїх знань.

Зміст курсу «Чеська мова» має комплексний характер. Складається із трьох складових: комунікативне та складове навчання, навчання мови та літературна освіта. Письмо є частиною комунікативного та складового навчання. У сфері навчання окремі елементи переплітаються. Навчальна програма кожного класу доповнюється на кожному наступному році навчання.

В 1, 2, і 3 класах на вивчення чеської мови виділяється 9 годин в тиждень, де в 4 – 8 годин, а в 5 класі – 7 годин. З цього у 1-3 класах 1 година додаткова. У 4 та 5 класах по 2 додаткові години.

Навчальні компетенції:

- робота с текстами, пошук та сортування інформації;
- поширення знань і в інших сферах навчання;
- використання енциклопедій, журналів, навчальних текстів, залежно від зацікавленості учня.

Компетенції у вирішенні проблем:

- пошук інформації приводить до вирішення проблеми;
- вибір необхідних способів для перевірки правильності рішення.

Комунікативна компетентність:

- формулювати і виражати свої думки в чіткій, логічній послідовності в усній чи письмовій формі;
- слухати інших, щоб відповідно реагувати та захищати свою точку зору;
- використовувати різноманітні інформаційні та комунікаційні ресурси.

Соціальні та персональні компетенції:

- ефективно співпрацювати в групі, брати участь із учителями у дотриманні правил роботи в команді, що позитивно впливає на якість спільної роботи;
- участь у створенні приємної атмосфери в команді, сприяти укріпленню добрих міжособистісних відносин;
- участь в обговоренні в малих групах та в цілому класі, ефективна співпраця з іншими через подану задачу;

- контролювати та направляти їх дії та поведінку таким чином, щоб досягти відчуття самоуспокоєння.

Компетенція цивільного:

- поважати віросповідання інших, цінувати їх внутрішні цінності, співпереживати з іншими людьми;

- поважати, захищати і цінувати наші традиції, культурний та історичний спадок, щоб показати позитивне відношення до творів мистецтва, культури.

(Переклад з чеської мови: Дечинської І.А.)

UČEBNÍ OSNOVY

VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY NA I. STUPNI.

ČESKÝ JAZYK

CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU

Obsahové, časové a organizační vymezení vyučovacího předmětu:

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání.

Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí. Obsah předmětu má komplexní charakter. Je rozčleněn do tří složek: *Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy*. Psaní je součástí Komunikační a slohové výchovy, realizuje se v menších časových celcích, než je vyučovací hodina. Ve výuce se obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. Učivo jednotlivých ročníků na sebe navazuje a cyklicky se dále rozvíjí. Prostupuje dalšími vzdělávacími oblastmi.

V 1., 2. a 3. ročníku je časová dotace předmětu 9 hodin týdně, kde ve 3. ročníku je přiřazena 1 vyučovací hodina z disponibilní části. Časová dotace ve 4. ročníku je u běžných tříd 8 hodin, z toho jsou 2 z disponibilní části. V 5. ročníku je to 7 hodin, z toho 2 hodiny jsou z disponibilní části. U tříd se sportovním zaměřením činí časová dotace ve 4. ročníku 7 hodin a z toho jsou 2 z disponibilní části. V 5. ročníku se tento předmět vyučuje 7 hodin týdně, z toho je 1 hodina z disponibilní časové dotace.

Výuka probíhá i v učebnách ICT, kde žáci pracují s výukovými programy a dalšími informačními zdroji.

Výchovné a vzdělávací strategie:

Výuka vede žáky k plnění těchto kompetencí:

Kompetence k učení:

- pracovat s texty, vyhledávat a třídit informace
- propojovat poznatky do dalších vzdělávacích oblastí
- využívat encyklopedie, časopisy, naučné texty k Pr, VL a PŘ a jiné i dle zájmů žáka.

Kompetence k řešení problémů:

- vyhledávat informace vedoucí k řešení problému

- volit vhodné způsoby, ověřovat správnost řešení.

Kompetence komunikativní:

- formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchat promluvám jiných lidí, vhodně reagovat, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat
- užívat jiné informační a komunikační prostředky.

Kompetence sociální a personální:

- účinně spolupracovat ve skupině, podílet se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce
- podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu, přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytnout pomoc nebo o ni požádat
- přispívat k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu
- ovládat a řídit svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské:

- respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot, vcítit se do situací ostatních lidí, odmítat útlak a hrubé zacházení, uvědomovat si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- respektovat, chránit a ocenit naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevovat pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost

Kompetence pracovní:

- dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na nové podmínky
 - přistupovat k výsledkům pracovní činnosti z hlediska kvality, funkčnosti a společenského významu, ochrany kulturních a společenských hodnot.

Джерело: [387]

Додаток Ж.3

Таблиця 8

**Чеська мова. Знання, уміння та навички, якими мав оволодіти учень
вкінці вивчення курсу**

Результати навчання:	Навчальна програма курсу:
<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - складає слова із звуків; - читання та запис друкованих малих та великих букв, вміти добре писати та розмовляти; - складати та читати склади і слова, що складаються із 3 букв; - читання слів із ретельною вимовою довгих складів, виправлення неправильної вимови; - формування простих речень, їх читання, правильні відповіді на запитання; - розпізнання структури тексту; - уважне слухання; - розкласти ілюстрації відповідно до послідовності дій на них; - уважно виражати, виправляти вислови чи неправильну вимову; - просити, дякувати, вибачатись, звертатись; - освоїти навички правильного письма; - писати правильну форму букв, цифр, з'єднувати букви, буквосполучення; - визначає початок і кінець речення, усвідомлено писати великі літери; - творчо працювати з художніми текстами відповідно до завдань учителя; - декламувати з пам'яті вірші (не менше 4). 	<p>Комунікативне та складове навчання:</p> <p>Читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вправлення у читанні, розвиток фонетичного слуху, аналіз і синтез слів; - письмо малих та великих друкованих та рукописних літер; - відкриті та закриті склади, слова типу <i>ules, pes</i>; - читання слів з відкритими складами, читання закритих складів, слова із двома приголосними, слова із складотворними <i>r, l</i>, слова із буквою <i>ě</i>, слова із складами <i>di, ti, ni, dy, tu, ny</i>; - голосне читання простих речень, інтонація, розуміння прочитаного тексту; - заголовок, рядок, стовпчик; <p>Слухання:</p> <p>фактичне прослухування розмови;</p> <p>Розмовна мова:</p> <ul style="list-style-type: none"> - усне мовлення; - правильне дихання, утворення голосу, вимова; - використовувати правильні вирази; <p>Письмо:</p> <ul style="list-style-type: none"> - правильна осанка при письмі: тримання ручки та олівця, підготовка робочого місця для письма; - підготовчі вправи букви, цифри, склади, слова, прості речення, диктування слів, складів, велика буква у власних назвах, іменах людей; <p>Навчання мови:</p> <ul style="list-style-type: none"> - речення; <p>Навчання літератури:</p> <ul style="list-style-type: none"> - прослуховування літературних текстів; - навчання темпу мовлення та правильного дихання; - літературні терміни: лічилки, головоломки, сюжет, рима, вірші, театралізовані вистави.

(Переклад з чеської мови: Дечинської І.А.)

Český jazyk

Výstup předmětu	Učivo předmětu	Průřezová témata, mezi-předmětové souvislosti, poznámky
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - skládá, rozkládá slova podle sluchu - čte psací a tiskací písmena malá a velká, dokáže je dobře vyslovit i napsat - složí a přečte slabiky a slova složená ze tří hlásek - čte slova s pečlivou výslovností délky slabik, pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost - tvoří jednoduché věty, čte jednoduché věty, správně odpovídá na kontrolní otázky - rozpozná členění textů - pozorně naslouchá - seřadí ilustrace podle časové (dějové) posloupnosti - pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost, správně dýchá v krátkých mluvených projevech - poprosí, poděkuje, omluví se, osloví - zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním - píše správné tvary písmen, číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev - pozná začátek a konec věty, odůvodní a píše velká písmena - pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a svých schopností - přednáší z paměti básničku (nejméně 4 verše) 	<p>KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA</p> <p>Čtení - praktické čtení</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvíjení fonetického sluchu, sluchová analýza a syntéza slov - písmena malá, velká, tiskací, psací - otevřené a zavřené slabiky, slova typu les, pes - čtení slov s otevřenou slabikou, čtení zavřených slabik, slova se skupinou 2 souhlásek, slova se slabikotvorným r, l, slova s písmenem ě, slova se slabikami di, ti, ni, dy, ty, ny - hlasité čtení jednoduchých vět, správná intonace, porozumění přečtenému textu - nadpis, řádek, sloupec <p>Naslouchání</p> <p>věcné naslouchání</p> <p>Mluvený projev</p> <ul style="list-style-type: none"> - vypravování - správné dýchání, tvoření hlasu, výslovnost - používání správných výrazů <p>Písemný projev</p> <p>správně sezení při psaní, držení psacího náčiní, příprava místa ke psaní</p> <ul style="list-style-type: none"> - přípravné cviky, písmena, číslice, slabiky, slova, jednoduché věty, diktát písmen, slabik, slov, velká písmena u vlastních jmen osob a zvířat <p>JAZYKOVÁ VÝCHOVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - věta <p>LITERÁRNÍ VÝCHOVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - poslech literárních textů - nácvik přiměřeného tempa řeči a dýchání - literární pojmy -rozpočítadlo, hádanka, pohádka, říkanka, báseň, divadelní představení. 	<p>I, la, b, c, d, e I, 2a, b, c, d I, 3a, b III. 1</p> <p>Výukový program TERASOFT</p> <p>Výtvarná výchova</p> <p>Výtvarná výchova</p>

Посібник для вивчення чеської та угорської мов в україномовних
початкових школах поліетнічного регіону Закарпаття

Депчинська Іветта



*Az álmok mindig valóra válnak,
A gond az, hogy sokan
Egy bizonyos álmot kergetnek,
És nem veszik észre
a sok-sok beteljesült álmot
maguk körül.
Dean Ray Koontz*

Вивчення чеської та
угорської мов в
україномовних
початкових школах
поліетнічного регіону
Закарпаття

Зміст та структура посібника

Посібник для «Вивчення чеської та угорської мов в україномовних початкових школах поліетнічного регіону Закарпаття» складається з трьох частин:

1. Вивчення чеського алфавіту;
2. Вивчення угорського алфавіту;
3. Завдання для закріплення знань з чеської та угорської мов (трьохмовний словничок з малюнками, робота з віршами, текстами та діалогами, римівки для дітей сучасних авторів та авторів, чий вірші були включені до підручників для вивчення рідної та іноземної мов часів Підкарпатської Русі, ігри зі словами та буквами, прислів'я та приказки).

Перша частина посібника починається картою Чехії та чеським алфавітом. Автором подається коротко історія розвитку чеської мови, її морфологічна система, фонетичний склад.

В основу вивчення кожної букви чеського алфавіту включено друковані літери (велику та малу), рукописні літери (велику та малу), транскрипцію, правила вимови звуків, вимову та написання слів з певною буквою, малюнки до них, текст або віршик, а також на допомогу вчителя чотири-п'ять слів з буквою, що вивчається (див. додаток).

Друга частина посібника починається картою Угорщини та угорським алфавітом. Подається коротко історія розвитку угорської мови, її морфологічна система, фонетичний склад, граматики і синтаксис, правила вимови звуків, перелік діалектів.

В основу вивчення кожної букви угорського алфавіту нами включено друковані літери (велику та малу), рукописні літери (велику та малу), транскрипцію, вимову та написання слів з певною буквою, речення, малюнок, текст або віршик, а також на допомогу вчителя чотири-п'ять слів з буквою, що вивчається.

Третя частина посібника присвячена закріпленню знань учнів із чеської та угорської мов. В цьому розділі подаються віршики, римівки, тексти на чеській та угорській мовах з метою їх перекладу на українську та закріплення вивчених слів, виразів, прислів'я та приказки, ігри зі словами та буквами, малюнки із завдання на чеській та угорській мовах. В додатках нами були обрані вірші угорських, руських та чеських письменників початку ХХ століття (Юрій Боршош-Кум'ятський, Василь Гренджа-Донський, Андрій Карабелеш, Миколая Божукова, Зореслав та інші).

На сторінках ілюстрованого посібника учні початкових класів зможуть пройти весь шлях вивчення мов від простого (вивчення букв) до більш складного (вивчення нових слів, виразів, речень, перекладу віршиків і текстів, прислів'їв та приказок, ігор із словами). Процес вивчення кожної букви чеського та угорського алфавітів включає завдання на написання друкованих і прописних літер,

буквосполучень, слів, також містить різноманітні завдання, які сприяють розвиткові та закріпленню навичок письма. Зразки друкованих літер подаються у лівій верхній частині сторінки, а прописних літер – у правій верхній частині.

Слід відмітити, що словнички основних слів та виразів угорської та чеської мов, які розміщені в кінці посібника, мають допомогти школярам краще розуміти іноземні тексти.

Для вивчення іноземних мов кожній людині необхідно скласти свій власний набір слів, тобто «мовне ядро». Воно має включати назви предметів, дієслова, прикметники, з якими ми можемо стикатися в різних ситуаціях. Для вивчення таких слів учням потрібно візуально бачити об'єкти. Цьому допоможе тематичний трьохмовний словничок з малюнками, який присвячений темам близьким для розуміння дітей: моя сім'я, овочі та фрукти, дикі та свійські тварини. Конкретні теми та назви предметів будуть легко засвоюватися школярами, якщо вони бачать не тільки назву, але і зображення.

За допомогою ілюстрованого трьохмовного посібника школярі з легкістю зможуть:

- навчитися правильно вимовляти звуки та букви угорського та чеського алфавітів;
- вивчити близько 1000 чеських та угорських слів, виразів;
- запам'ятати транскрипцію чеської та угорської мов і вміти користуватися нею на уроках;
- запам'ятати правильний запис друкованих та рукописних літер чеської та угорської мов;
- з допомогою віршиків, римівок, прислів'їв, текстів та різноманітних цікавих завдань школярі закріплюватимуть, узагальнюватимуть вивчений на уроках мовний матеріал;
- завдяки ілюстрованому трьохмовному словнику учні зможуть збагатити свій словниковий запас по темах: моя сім'я, овочі та фрукти, дикі та свійські тварини;
- матеріал посібника широко охоплює лексику в обсязі програми початкової школи за різними сферами спілкування: «Мій світ», «Моя сім'я», «Мій дім», «Рослини та тварини», «Овочі та фрукти»;
- візуальне сприйняття предметів у кожній темі (великі яскраві малюнки) зробить процес вивчення нових букв та слів легким і ефективним.

Додаток Ж.4.2

Завдання у посібнику для засвоєння знань на різних рівнях

Для засвоєння навчального матеріалу першого рівня – впізнавання об'єктів, властивостей, процесів під час повторного сприймання інформації про них чи дій з ними (знання-знайомство) – нами підібрані наступні завдання:

ÚKOL. Завдання

1. NAPIŠ KE JMÉNU DĚTEI

Допоможи правильно написати імена дітей: Pavel, Honza, Eliáš, Marek, Josef...

2. PŘEČTI SI BÁSNIČKU A NAUČ SE JI.

Прочитай цей віршик і вивчи його.

A,B,C,Č,D,Ď,E – jensena mě koukněte!

F,G,H,CH,I,J,K – abecedajelehká...

3. Mi nem illik a sorba.

4. Mit esznek az állatok.

5. Nevezd meg a zöldségeket.

6. Прочитайте слова. Зверніть увагу на наголошені голосні букви.

Для засвоєння навчального матеріалу другого рівня – відтворення, репродуктивна дія – самостійне відтворення і застосування інформації для виконання даної дії, – нами підібрані наступні завдання:

1. Milyen bútor van a házban? (Назвіть, які меблі є в будинку?)

2. Milyenek az állatok? (Якими є тварини?)

3. Fordítsátok le a verseket, a közmondásokat. (Перекладіть вірші, прислів'я з угорської на українську мову)

4. Прочитайте і перекладіть вірші з чеської на українську мову. Вивчіть один напам'ять.

5. Доповни правильну букву і запиши слова.

Для засвоєння навчального матеріалу третього рівня – застосування, продуктивна дія – пошук і використання суб'єктивно нової інформації для самостійного виконання нової дії – нами підібрані наступні завдання:

1. Ігри із словами та буквами для дітей.

2. Переклад та вивчення віршів та прислів'їв на чеській та угорській мовах.

3. Вставте пропущену букву в слова (Doplň správné písmeno).

4. Поділіть слова на склади (Rozděl slova na slabiky).

Для засвоєння навчального матеріалу четвертого рівня – творчість, творча дія – самостійне конструювання способу діяльності, пошук нової інформації – підібрано наступні завдання:

1. Kísérd végig egy fa életét. Mi mindezen történik vele a mag elvetésétől kezdve?

2. Olvasd el a mesét. Miről van benne szó? Képzeld el, mit érezhetett a kiskakas igazi tulajdonosa! Milyen óhaja lehetett? Írd le! (з тексту «Mátyás király»)

3. Vyber z článku slova, která označují zvířata.

4. Přemýšlej, kdo byl rád a kdo asi bude selátko hubovat (з тексту «Macek a sele»).

Indul a «ta» vándorútra... Folytasd a sort!


Джерело: [128]

Схеми окремих сторінок посібника

V v*

[v]****

V-v-v-v, va-ve-vi-vo-vu, avi-eva-ove-uva, vě-dě-ní, ve-jce, va-tra, vde-čnost, ve-li-kost.+






Vločka, velikost, vědro, vesmír, veselo...+++

Рис.1. Вивчення букви V v чеського алфавіту

Примітки


- * Друкована велика та мала букви
- ** Рукописна велика та мала букви
- *** Транскрипція букви
- **** Транскрипція букви
- + Буквосполучення та слова для письма та читання
- ++ Малюнок до вивченої букви
- +++ Слова на допомогу вчителю із вивченою буквою

G g* 

[g]***   1

G-g-g-g, ga-ge-gi-go-gu, ág-ég-íg, gép, gáz, gaz-da, ri-gó, gom-ba, sár-ga, i-gen. Niki talált három gombát.²

Mi az?
Ott lapul a
Bokor alatt,
Rajta van a

Barna kalap.  3

Gombázás

Géza és Gábor ma reggel korán kelt. Gombázni mentek. Kosaruk igen hamar megtelt gombával. Gombázás közben sárgarigót is láttak. Vígan énekelt az ágon. 4

Gomb, egér, bögre, gabona, galamb... 5

Рис.2. Вивчення букви **G g** угорського алфавіту

Примітки

* Друкована велика та мала букви

** Рукописна велика та мала букви

***Транскрипція вивченої літери

¹ Малюнки до вивченої букви

² Буквосполучення, слова та речення з вивченою буквою

³ Загадка

⁴ Текст

⁵ Слова на допомогу вчителю з вивченою буквою

Джерело: [128]

Титульний аркуш

**«Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі
вивчення чеської та угорської мов)»**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
(на прикладі вивчення чеської та угорської мов)**

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Ужгород – 2016

Джерело: [136]

**Вивчення мов за методом глобалістики
(прикладі словосполучень до різних тем)**

У школі – Iskolában – Ve škole

Українською

Де ми?

Ми в школі.

Ми маємо уроки.

Це учні.

Це вчителька.

Це клас.

Що ми робимо?

Ми вчимося.

Ми вивчаємо мову.

Я вивчаю англійську мову.

Ти вивчаєш іспанську мову.

Він вивчає німецьку мову.

Ми вивчаємо французьку мову.

Ви вивчаєте італійську мову.

Вони вивчають російську мову.

Вивчати мови цікаво.

Ми хочемо розуміти людей.

Ми хочемо спілкуватися з людьми.

Угорською

Hol vagyunk?

Mi az iskolában vagyunk.

Nekünk oktatásunk van.

Ezek a tanulók.

Ez a tanárnő.

Ez az osztály.

Mit csinálunk?

Tanulunk.

Tanulunk egy nyelvet.

Én angolul tanulok.

Te spanyolul tanulsz.

Ő németül tanul.

Mi franciául tanulunk.

Ti olaszul tanultok.

Ők oroszul tanulnak.

Nyelveket tanulni érdekes.

Meg akarjuk érteni az embereket.

Mi beszélni akarunk az emberekkel.

Чеською

Kde to jsme?

Jsme ve škole.

Máme lekce.

To je studenti.

Tento učitelka.

To je třída.

Co děláme?

Učíme se.

Učíme se jazyk.

Studuji angličtinu

Učíš se španělský jazyk

On studuje německý jazyk

Učíme se francouzský jazyk

Učíte Italský jazyk

Oni se učí ruský jazyk

Učit se jazykům je zajímavé

Chceme rozumit lidé

Chceme komunikovat s lidmi

Числа – Számok – Čísla

Українською	Угорською	Чеською
Я рахую:	Számolok:	
один, два, три	egy, kettő, három	Jeden, dva, tři.
Я рахую до трьох.	Én háromig számolok.	Počítám do tří.
Я рахую далі:	Én tovább számolok:	Počítám dál:
Чотири, п'ять, шість, не́гы, öt, hat,		Čtyři, pět,
сім, вісім, дев'ять	hét, nyolc, kilenc	Šest,
		sedm, osm, devět
Я рахую.	Én számolok.	Ja počítám
Ти рахуєш.	Te számolsz.	Ty počítáš
Він рахує.	Ő számol.	On počítáji
Один. Перший.	Egy. Az első.	Jeden. První.
Два. Другий.	Kettő. A második.	Dva. Druhý.
Три. Третій.	Három. A harmadik.	Tři. Třetí.
Чотири. Четвертий.	Négy. A negyedik.	Čtyři. Čtvrtý.
П'ять. П'ятий.	Öt. Az ötödik.	Pět. Pátý.
Шість. Шостий.	Hat. A hatodik.	Šest. Šestý.
Сім. Сьомий.	Hét. A hetedik.	Sedm. Sedmý.
Вісім. Восьмий.	Nyolc. A nyolcadik.	Osm. Osmý.
Дев'ять. Дев'ятий.	Kilenc. A kilencedik.	Devět. Devátý.

Джерело: [136]