



Раїса Мартинова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри західних і східних мов і методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського», Україна.

Коло наукових інтересів: історичні передумови змін одних іноземних мов міждержавного спілкування на інші та змін методів їх опанування; теоретичні засади педагогічного моделювання як засобу вдосконалення навчання; обґрунтування та моделювання змісту навчання іноземних мов студентів гуманітарних спеціальностей.

✉ mytnyk_lar@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-7201-4247>

УДК: 378.147:811.11:811.13

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-104-114>

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Анотація. У статті презентується аналіз методів навчання іноземних мов зарубіжними вченими, починаючи з 1750 і до 2000+ років, у представлених ними 4-х періодах розвитку методики як самостійної науки. У ній також визначається історичні особливості розвитку цієї науки: а саме, спадкоємність різних методів навчання; використання найбільш ефективних елементів попередніх методів при запровадженні нових; урахування побажань студентів при застосуванні нових форм навчання. Проведений аналіз методичних праць зарубіжних науковців показав, що в них: представлено хронологічну послідовність у зміні методів навчання; названо їх принципи, переваги та недоліки; висвітлено не тільки різні методи навчання, а й їх історіографію в певний період часу; визначено, що зміна методів у закладах освіти США завжди обумовлювалась соціальним замовленням суспільства: історичними, економічними та культурологічними подіями в державі. Жодні «модні», але не ефективні методи не впроваджувалися в навчальний процес; виявлено, що США як країна, яка опікувалась розвитком освіти в Британії, Канаді, Австралії, завжди враховувала умови і потреби їх громадян щодо вивчення іноземних мов. Саме тому при запровадженні нових методів навчання враховувався принцип їх модифікації відповідно до певних особистостей зазначених держав; встановлено, що назви нових методів не відразу використовувалися у широкому вжитку, щоб не викликати в учнів негативних емоцій. Тому вони імплементалися поступово. Попередні методи при введенні нових не зникали; їх кращі елементи продовжували використання, що не тільки забезпечувало спадкоємність методів, але й давало змогу учням поступово переходити на нові форми навчання і одночасно користуватися зручними, ефективними для них, наприклад, таким, як «переклад на рідну мову».

Ключові слова: історія розвитку методики навчання іноземних мов, зарубіжні вчені, підходи до навчання, комунікативний, періоди та стратегії навчання.

Постановка проблеми. Пізнання сутності методики навчання іноземних мов як самостійної науки не можливо без: визначення історичних передумов виникнення різних методів навчання; аналізу їх методичної взаємодії; урахування соціального запиту суспільства на потребу в іншомовній комунікації з людьми інших держав.

У нашій попередній роботі міститься дослідження на основі іншомовного досвіду українських лінгводидактів. Ми встановили, що вони внесли значний вклад в розвиток методики як самостійної науки, але вони недооцінили вплив історичних і соціальних подій на зміну методів навчання і тому не звернули достатньо уваги на то, що: 1) методи навчання іноземних мов обумовлюються реальними потребами суспільства в іншомовній комунікації українських громадян з людьми інших держав; 2) кожний наступний метод навчання має враховувати вади попереднього і тим самим наближати іншомовні комунікативні вміння до їх використання в реально-мовленевих ситуаціях; 3) кожний наступний метод не має заперечувати використання не актуальних елементів попереднього, а удосконалювати і модифікувати їх; 4) сьогодні не виправдано знижується спадкоємність між попередніми і наступними методами навчання; 5) заперечується правомірність модифікації нових методів навчання відповідно до умов їх практичного застосування; 6) дозволяється довготривале і широкомасштабне впровадження неефективних методів навчання лише на основі їх привабливої комунікативної назви, наприклад, нав'язаний українській методиці російській «свідомо-практичний метод» воронезьких дослідників (Martynova, 2023, 165). Отже, сконцентруємо нашу увагу на розв'язанні зазначених проблем зарубіжними вченими.

Зарубіжні вчені розглядають історію розвитку методики навчання іноземних мов з дещо інших наукових позицій, що значно розширює як теоретичний, так і практичний потенціал методики навчання іноземних мов як самостійної науки. Отже, мета цього дослідження полягає у визначенні історичних особливостей розвитку цієї науки: а саме, спадкоємності різних методів навчання; використанні найбільш ефективних елементів попередніх методів при впровадженні нових; урахуванні побажань студентів при застосуванні нових методів навчання.

Завданнями представленої роботи є: 1) визначити взаємодію попередніх і нових методів навчання іноземних мов; 2) встановити психолого-методичну сутність завуальованих назв нових методів навчання при їх практичному використанні; 3) виявити причини відмови від нових розрекламованих методів навчання в їх реалізації в навчальному процесі будь-яких закладів освіти; 4) пояснити дозвіл на модифікацію нових методів навчання в різних закладах освіти США, Британії, Канади та Австралії.

Методи дослідження полягають у: теоретичному аналізі історичних передумов виникнення різних методів навчання іноземних мов в країнах США, Британії, Канади та Австралії; узагальненні потреб іншомовної комунікації у зазначених країнах у різні історичні періоди; визначенні переваг та недоліків існуючих методів навчання іноземних мов в історичний період, що розглядається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історію методики навчання іноземних мов досліджувало чимало зарубіжних вчених. Так, Diane Larsen-Freeman (США) здійснила детальний огляд різних методів і принципів навчання; проаналізувала їх і виокремила найбільш ефективні прийоми набуття та розширення словникового запасу учнів; визначила засоби розвитку вмінь іншомовного спілкування (Larsen-Freeman, 2011). У багатьох своїх працях дослідниця ототожнює терміни «метод» і «підхід» навчання, що не є правомірним. Натомість розглянемо її характеристику підходів навчання іноземних мов. Це: 1) комунікативний підхід, який створює умови для набуття вмінь іншомовного спілкування; 2) граматичний підхід, який сприяє зосередженню уваги учнів на свідоме вивчення лінгвістичної структури мови для досягнення її безпомилкового використання; 3) ситуативний підхід, який націлює учнів на спілкування на основі мовленнєвих ситуацій, що максимально дотичні до реально обумовлених подій; 4) інтерактивний підхід, який передбачає колективне обговорення важливих для учнів питань із залученням вчителя, ведучого, співрозмовника; 5) інтегративний підхід, який обумовлює взаємозв'язок у вивченні всіх видів мовного матеріалу і розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

І хоча в наукових працях Diane Larsen-Freeman не прослідковуються історичні витoki різних методів навчання іноземних мов у різні періоди розвитку провідних країн світу і не проводиться їх детальна аналітика, вважаємо її методичні погляди значущими і правомірними.

Інший відомий американський науковець Vivian Cook присвятив свої дослідження проблемі історії навчання іноземних мов на основі володіння учнями своїми рідними мовами. У науковій

праці «Second Language Learning and Language Teaching», 2016, він дослідив історію зміни методів навчання іноземних мов протягом 130 років. Це були: 1) граматичні методи з усвідомленням граматичного матеріалу і обов'язковим перекладом прочитаних текстів; 2) прямі методи з отождненням процесу навчання рідної та іноземної мов; 3) читацькі методи з розглядом іншомовного читання як засобу опанування мовного матеріалу і джерела отримання інформації; 4) аудіолінгвальний і аудіовізуальний методи як спроби розвинути в учнів вміння іншомовної комунікації на основі відтворення готових зразків діалогічного і полілогічного мовлення, а також драматизації ролей акторів із аутентичних фільмів.

Аналізуючи ці методи з точки зору їх актуальності й значущості, автор вказує на тенденцію зростання потреби громадян різних країн в іншомовному спілкуванні, а тому втрати потреби в граматичних методах навчання і її зростання у методах, що забезпечують комунікацію. Але при цьому V. Cook (2016) зазначає важливі, на наш погляд, речі:

1. Неактуальні методи не зникають; вони продовжують існування у своїх найбільш ефективних і необхідних на сьогоднішній день, а саме: а) звертання до рідної мови для пояснення граматичних явищ іноземної мови; б) читання аутентичних текстів не тільки для закріплення лінгвістичних знань і знайомства з цікавою інформацією, а й для висловлення своїх думок у зв'язку з прочитаним.

2. Жоден з методів не є догмою у його концептуальній реалізації; вона може змінюватися відповідно до бажань учнів і студентів; викладачі мають враховувати: а) запропоновані ними шляхи запам'ятовування нового матеріалу і детальніше його пояснення; б) їх бажання спілкуватися з носіями мови; в) використати письмо не тільки як запис того, що вивчається, а й як засіб іншомовного писемного спілкування.

3. Стимулом успішного навчання іноземної мови є висування реальних для досягнення цілей навчання кожної частини матеріалу, і таким чином, усього матеріалу, запрограмованого до опанування за певний навчальний час.

4. Системне зростання мотивації навчання іноземної мови має здійснюватися за рахунок отримання суттєвих результатів в усній та писемній формах іншомовної комунікативної діяльності.

Усі ці особливості процесу навчання іноземних мов за будь-якими методами є абсолютно слухними і важливими для розуміння розвитку методики як самостійної науки. Однак далі автор несподівано припиняє вживати термін «метод навчання» і починає вживати термін «стратегія навчання», який використовує для опису власної концепції навчання іноземних мов. Він починає із представлення загально-навчальних «стратегій усвідомлення мови як системи і як комунікації». Відповідно до них мова є не тільки складною системою правил, а й має використовуватися як засіб комунікації. Ці два напрями поєднують граматичну і прагматичну компетенцію, яка проявляється у граматично нормативному, лексично достатньому і психологічно вільному іншомовному спілкуванні та письмі. Таке володіння іноземною мовою забезпечують такі «стратегії навчання»:

1. «Метакогнітивні стратегії», які передбачають планування навчального процесу та його реалізацію в іншомовному виконанні; а відтак моніторинг власної мови чи письма та її об'єктивну оцінку.

2. «Когнітивні стратегії», які включають свідомі способи засвоєння матеріалу, що вивчається, шляхом: 1) повторення нової мовної інформації у взаємозв'язку з попередньо вивченою; 2) доступного для учнів пояснення мовних явищ і одночасного їх практичного вживання у навчальному і реальному мовленні; 3) конспектування, того, що пояснює вчитель, для запам'ятовування нового матеріалу та удосконалення аудитивних умінь учнів; 4) використання словників та підручників для самостійної семантизації незнайомих лексем і повторення матеріалу, що вивчався на уроці.

3. «Соціальні стратегії» означають навчання у взаємодії з іншими учнями, вчителями, носіями мови, що вивчається.

У більш детальному вимірі щодо навчання іноземних мов автор пропонує до реалізації такі «стратегії»: 1) «стратегія досягнення», яка означає, що людина в процесі комунікації намагається

досягти мети спілкування, незважаючи на недостатність знань мовних одиниць для висловлення своїх думок іноземною мовою; 2) «стратегія уникнення», яка означає, що людина у зв'язку з недостатністю мовних знань змінює тему розмови на ту, яка в лінгвістичному аспекті більш доступна для іншомовного обговорення; 3) «когнітивна стратегія», яка означає, що людина потребує роз'яснень іншомовного матеріалу, що вивчається; 5) «комунікаційна стратегія», яка означає, що людина має приймати власні рішення для подолання труднощів в процесі іншомовного спілкування; 6) «компенсаторна стратегія», яка означає, що людина має обходити незнайомі для неї слова в процесі іншомовного мовлення; 7) «концептуальна архістратегія», яка означає, що людина має передати зміст того, що хоче сказати, варіативними лінгвістичними засобами; 8) «аутентична мовленнєва стратегія», яка означає запрошення до навчального процесу носіїв мови, що вивчається.

Однією з головних стратегій V. Cook вважає «комунікативну». Розглянемо її реалізацію в розумінні автора. Однак відразу зауважимо, що всі методичні дії, які потрібні для досягнення «комунікативної стратегії», автор теж називає «стратегіями»; мабуть дрібнішими ніж загальна «стратегія». Натомість пояснень цьому в роботі не має.

Отже, «комунікативна стратегія» в її мовному аспекті досягається шляхом: 1) «стратегії рефразування», коли учень шукає у свідомості спрощену форму виразу змісту, тобто таку, на яку в нього достатнє іншомовного словникового запасу; 2) «стратегії наближення», коли учень наближає дещо інший зміст слів до тих, які мали б бути використані; 3) «стратегія узагальнення», коли учень висловлює лише загальний зміст із того, що було прочитане чи прослухано, відповідно до своїх лінгвістичних можливостей.

«Комунікативна стратегія» в її мовленнєвому аспекті досягається шляхом: 1) «стратегії спілкування», коли учні говорити іноземною у зв'язку: з різними побутовими, навчальними та соціальними обставинами; 2) «стратегії захисту», коли учні мають відстоювати свою і аргументовано заперечувати іншу точку зору; 3) «стратегії емоціональності», коли учні мають висловлювати: а) вдячність людям за будь-яке добро з їх сторони; б) тривогу за будь-які небезпечні події; в) подив з будь-яких неочікуваних вчинків оточуючих їх людей.

Як мовний, так і мовленнєвий аспекти «комунікативної стратегії» досягаються на основі «фонетичної, лексичної і граматичної стратегій». Саме вони забезпечують фонетичну нормативність усного мовлення учнів; розширення словникового запасу тих, хто навчається; сприяють граматично нормативному зв'язку слів у речення, а речень у різні види іншомовного мовлення.

Загалом вважаємо наукове дослідження V. Cook вагомим внеском в історію розвитку методики навчання другої мови як іноземної. Зазначені нами недоліки з приводу відсутності трактувань ключових понять дослідження, а також відсутності конкретних мовних і мовленнєвих вправ для досягнення всіх встановлених стратегій, безумовно, зменшують цінність даної роботи, але не гальмують її досягнення.

Аналізуючи праці іноземних науковців у сфері історії розвитку методики навчання іноземних мов, вважаємо за необхідним звернути увагу на дослідження A. Howatt «The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective» (2014). У ньому представлена історія викладання англійської мови як іноземної у Британії та Європейських країнах протягом 250 років. При цьому автор зосереджує увагу не стільки на деталізації сутності кожного методу, скільки на історичні передумови їх виникнення і кореляційні відносини між ними.

Дослідження A. Howatt починається з аналізу попередньо існуючих наукових праць з історії викладання англійської мови для носіїв інших мов. Це роботи: R. Lehberger «Englischunterricht im Nationalsozialismus», 1986; K. Macht «Methodengeschichte des Englischunterrichts», 1990; A. Howatt & R. Smith: Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenthcentury Innovators, 2000; Modern Language Teaching: The Reform Movement, 2002; S. Doff «Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert», 2002; S. Evans, The Introduction and Spread of English-language Education in Hong Kong (1842–1913): A Study of Language Policies and Practices in British Colonial Education, 2003; J. Franz, «Englischlernen

für Amerika. Sprachführer für deutsche Auswanderer im 19. Jahrhundert», 2005; R. Smith, *An Investigation of the Roots of ELT, with a Particular Focus on the Work of Harold E. Palmer*, 2005; D. Hunter, *Communicative Language Teaching: Corpus-based Approach to the History of a Discourse*, 2009; E. Kolb, «Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)», 2013; D. Ruisz, «Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955)», 2014.

Проаналізувавши ці наукові праці, однодумці А. Howatt пишуть, що «хоча ці розробки були багатообіцяючими, вони мали відносно незначний вплив на професійний дискурс, в якому представлені надто спрощені погляди на минуле проаналізованих методів, яке відокремлене від сьогодення» (Hunter & Smith, 2012, 432). Більш детальний аналіз зазначених досліджень зробив А. Howatt, який зосередився на трьох основних обмеженнях цих праць: 1) вони надмірно підкреслюють значення «змін парадигми», а не спадкоємність і традиції у кожному наступному методі викладання, тобто характеризують їх відмінності, а не схожі методичні дії; 2) вони надають однакової ваги всім методам, обраним для розгляду, а не вказують на історичну важливість і соціальну обумовленість кожного з них; 3) вони не враховують психологічні можливості учнів щодо засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу для здійснення різних видів іншомовної комунікації.

Для недопущення вище зазначених недоліків у проектуванні методики навчання іноземних мов А. Howatt пропонує: 1) змінити поділ усіх відомих методів відповідно до їх історичної значущості в різні періоди розвитку різних держав Європи, США та Британії; 2) встановити спадкоємність між різними методами навчання; 3) дати рекомендації щодо деяких змін їх концепцій для їх пристосування до реальних можливостей учнів ефективно опанувати іноземну мову в існуючих навчальних умовах.

Новий поділ розгляду методів навчання полягав у чотирьох періодах іншомовної навчальної діяльності за останні 250 років. Перші два з цих періодів автор відносить до першого етапу навчання, саме «Викладання сучасної мови в Європі (1750–1920)». Другі два з цих періодів автор відносить до другого етапу навчання, а саме «Викладання англійської мови за межами та всередині Європи (1920–2000+)».

Розглянемо методи навчання іноземних мов в кожному періоді на кожному із етапів у їх трактуванні автором дослідження, що аналізується.

Перший період «Класичний» першого етапу 1750–1880 передбачає такі методи: граматично-го перекладу у викладанні класичних мов; імітаційні у викладанні світських мов.

Першими іноземними мовами, які вивчалися в Західній Європі, були класичні: грецька і латина. Мета їх опанування зводилася до розвитку культури і освіти у підростаючого покоління; логічного мислення учнів та студентів і їх іншомовної обізнаності. Для цього вони вивчали лінгвістичну структуру цих мов, широко використовували переклад на рідну мову всіх лексем в їх різних граматичних формах та словосполучень і речень з ними. Вони заучували напам'ять різні форми граматичних явищ – і все це для розуміння текстів класичної грецької та латинської літератури. Однак по мірі економічного і культурного розвитку Британії і всіх країн Європи виникла потреба у знаннях англійської мови як мови міждержавного спілкування. У перші десятиріччя свого офіційного вивчення англійська мова викладалася тим же методичним шляхом, що грецька та латина. Це обумовлювалося зростанням значущості англійської літератури як художньої, так і філософської та теологічної. Але згодом читацька діяльність не задовольняла все наростаючі потреби у міждержавному спілкуванні народів зазначених країн. І тому метод граматичного перекладу навчання класичних мов почав витискуватися імітаційним методом навчання. Його перші прояви являли собою голосне фонетичне відтворення почутого. Так зароджувався метод гувернантки – виховання та навчання дітей у заможних родинах. Він реалізовувався шляхом залучення дітей у природне іншомовне середовище, яке створювалося гувернанткою протягом щоденного багаточасового спілкування з ними. Переклад як засіб розуміння іноземної мови – виключався.

З часом окремі елементи розвитку вмінь англomовного і франкомовного спілкування перейшли в офіційну практику викладання іноземних мов у державні заклади освіти. Спочатку це були перекази прочитаних текстів, а потім вивчення розмовних тематичних фраз і їх використання в процесі навчального спілкування. Але при цьому вплив граматико-перекладного методу, яких використовувався більш ніж століття для вивчення класичних мов, не полишав мовленнєвий процес навчання, який відбувався у XVIII столітті у зарубіжній методиці. Таке використання елементів попереднього методу навчання у реалізації наступного – блискучий приклад їх спадкоємності. На наш погляд, інтеграція цих двох різних методів навчання іноземних мов була ефективною для їх практичного використання.

Далі розглянемо методи навчання іноземних мов у другому періоді першого етапу.

Другий період «Реформаторський» першого етапу 1880–1920 передбачає такі методи: природний М. Берліца і прямиї Г. Суйга, О. Есперсена.

Ні метод розмовної практики, оснований на імітації почутого, ні граматико-перекладний метод з елементами мовленнєвої діяльності вже не задовольняли все наростаючі потреби громадян США, Європи і Британії в реальному іншомовному спілкуванні. Це спонукало державні освітні установи цих країн започаткувати суцільне реформування методики навчання іноземних мов.

Домінуюча ідея цієї реформи полягала у сприянні викладанню розмовного мовлення як головного педагогічного пріоритету, оскільки говоріння є первинною основою всієї мовленнєвої діяльності. А для цього фонетика, як стверджувалося, мала стати основною лінгвістичною наукою. Це вперше привело до ідеї залежності методики навчання іноземних мов від всієї лінгвістичної структури мови, що вивчається. Саме це забезпечувало доступність і успішність навчання для всіх: школярів, студентів і дорослих.

Хоча реформування методичної системи навчання іноземних мов підтримувалося у 1880 році всіма спеціалістами в цій галузі знань, виявилися два різних розуміння у досягненні мети іншомовної комунікації. Перше полягало у зміщенні сутності навчання з викладання за традиційними методами: граматичним, читацьким на викладання за усно-мовленнєвим = «прямим методом». Друге полягало у навчанні розмовного мовлення на основі осмислення мовних явищ, які притаманні мові, що вивчається. Цей метод отримав назву «природний», тому що враховував можливості як школярів, так і дорослих засвоювати мовні аспекти: фонетичні, лексичні, граматичні того, що вимовляється.

Ці два методи почали розроблятися майже одночасно у 80-х роках XIX століття, але великий попит на навчання за природного методом прискорив його готовність до впровадження в школах, класичних університетах та курсах для дорослих. Розглянемо сутність цього методу більш детально.

Генератором ідеї природного навчання іноземних мов був Wilhelm Viëtor, який перший запропонував необхідність такої науки як «прикладна лінгвістика». Відповідно до її ідей W. Viëtor ставив знайомство з іноземною мовою на перше місце, але наполягав на здійсненні цього одночасно з навчанням іншомовного мовлення через опрацювання спеціальних текстів. Вони мали бути цікавими для учнів і водночас мали містити запрограмовану для вивчення лексику і граматику. Робота над такими текстами починалася з формування фонетичних навичок їх усного відтворення і їх літературним перекладом. Продовжувалося опрацювання текстів відповідями на запитання до них і їх подальшим переказом. І лише після цього починалося вивчення граматики на прикладах граматичних форм лексики і граматичних структур речень. Високі результати засвоєння мовних явищ на попередньому переказу текстів, у яких вони вживались, дозволяли перехід до широкої розмовної практики. Її тематика відповідала змісту текстів, а мовний матеріал – їх лексико-граматичної основі (Viëtor, 1902).

Успіх вивчення англійської мови за таким методом був настільки поширеним, що вона почала затверджуватись як основна іноземна мова в німецькомовних і франкомовних країнах Європи. Для спрощення читання англійською було прийнято вивчення фонетичної транскрипції.

У подальшому методика W. Viëtor була удосконалена М. Berlitz і реалізована в його природному методі у 1898 році. На початку своїх досліджень він підтримував ідею того, що «розмовне

мовлення» це версія письмового тексту. Але потреба людей в іншомовному спілкуванні про те, що їм необхідно, обумовила змінити методику навчання «від тексту до мовлення» на «від мовлення до тексту». Саме для цього М. Berlitz запропонував такий методичний шлях: вивчення слів в усній та писемній формах з їх картиною, предметною та екстралінгвістичною семантизацією; усне та писемне продукування словосполучень і речень з ними за зразками; діалогічне мовлення з використанням мовного і мовленнєвого матеріалу, що вивчається; читання текстів з цим матеріалом, відповіді на запитання до них, їх переказ та обговорення (Berlitz, 1926).

Природний метод у такій формі його удосконалення значно наближав розмовні вміння людей до їх реальних потреб. Тому наприкінці XIX століття метод М. Berlitz був затверджений як офіційний для використання у вищих навчальних закладах і на курсах для дорослих. Учні шкіл продовжували вивчення іноземних мов за першим варіантом природного методу.

Уже на початку XX століття відмова від перекладної семантизації матеріалу, що вивчається, стала трансформуватися у повну заборону використання рідної мови учнів при вивченні іноземної. Це поступово наближало процеси вивчення цих мов майже до єдиної методичної системи. І тому створений таким чином метод отримав назву «прямого». Його першими авторами були Н. Sweet і О. Jespersen, які ще значно раніше підтримували дані лінгвістики і психології про те, що слово іноземною мовою треба зв'язувати з його поняттям, а не з його еквівалентом у рідній мові; а відтак, навчання іншомовного розмовного мовлення має починатися безпосередньо із спілкування. Але за методичними ідеями цих вчених, читання іншомовних текстів не можна було виключати із процесу навчання (Jespersen, 1904; Sweet, 1894).

Пізніше М. Berlitz також долучився до цієї методичної думки і разом зі своїми прихильниками вони сформулювали наступні принципи прямого методу:

1. Принцип усної основи навчання тому, що будь-яка мова є звуковою.
2. Принцип заборони перекладу, тобто виключення опори на рідну мову при вивченні іноземної. Це обумовлювалось, на наш погляд, недоречним доказом того, що: а) кількість літер в словах рідною мовою й іноземною різні; б) значення слів в рідній й іноземній мовах різні, бо кожний народ має світогляд, який відображається у притаманних для нього поняттях.
3. Принцип фонетичного забезпечення усного мовлення як головного фактору розуміння іншомовного спілкування і його фонетичного наближення до аутентичного.
4. Принцип заборони навчання ізольованої лексики, а можливості її прийняття лише із контексту речень.
5. Принцип заборони навчання окремих граматичних явищ, а можливості їх осмислення лише в процесі читання текстів; їх порівняння і розуміння відповідності їх форми до змісту.

Безумовно, ці принципи не були догмою і різні науковці того часу вносили в них свої корективи. Так, Н. Sweet доречно зауважував, що навчання за встановленими принципами неможливе в школах. Дітям потрібна письмова опора на те, що вивчається в усній формі. Тому він наполягав на включенні в навчальний процес читання, як рівного за значенням з усним мовленням, видом мовленнєвої діяльності. До текстів, що підлягають читанню, він висував такі умови: 1) тексти мають бути цікавими для дітей, різноманітними за змістом і обов'язково включати багаторазове повторення лексико-граматичного матеріалу, що вивчається; 2) тексти мають ускладнюватися як у змістовному, так і у мовному аспектах, але поступово: від спеціально створених «навчальних» до «аутентичних» з включенням елементів діалогічного мовлення; 3) тексти мають не тільки читатися, а й відтворюватися та обговорюватися.

Як ми бачимо, в другому періоді першого етапу навчання іноземних мов у США, Британії і країнах Європи є три важливі закономірності: 1) зміна методів навчання відповідає історичним і культурологічним вимогам суспільства; 2) попередньо реалізовані методи, не зникають, а продовжують існування у своїх найбільш ефективних формах; 3) встановлені науковцями принципи реалізації нових методів, не є догмою; вони можуть прилаштовуватися до різних умов навчання.

Далі розглянемо методи навчання іноземних мов у першому періоді другого етапу.

Перший період «Науковий» другого етапу 1920–1970 включає такі методи: усно-слуховий Г. Пальмера, ситуаційний А. Хорнбі, аудіо-лінгвальний Ч. Фріза, Р. Ладо.

Цей період характеризується зростанням уваги методистів на результати лінгвістичних та психологічних досліджень щодо опанування іншомовної мовленнєвої діяльності як в умовах відсутності, так і присутності природнього мовного середовища. При цьому ідея усного навчання іноземних мов лише посилювалася, а відтак, і зростала роль вивчення фонетики як обов'язкового практичного курсу.

Ще напередодні цього періоду один із провідних науковців того часу – Г. Пальмер запропонував таку наукову форму взаємозв'язку методики з лінгвістикою: структурне вивчення іноземної мови, і зокрема англійської. Ця ідея полягала у визначенні найбільш активної лексики і найбільш вживаної граматики – останньої у формі типових структур (Palmer, 1924).

Психологічна основа їх використання в мовленні базувалася на результатах досліджень О. Jespersen в праці «How to Teach a Foreign Language», 1904; J. Kantor в праці «An objective psychology of grammar», 1936, в яких доводилась необхідність формування навичок їх використання в передмовленнєвій практиці. При цьому лексика і структури для кожного заняття відбиралися з урахуванням трьох позицій: 1) їх тематичної сутності, тобто можливості забезпечити нормативне мовлення в межах певної теми; 2) їх поступово наростаючої складності від попереднього заняття до наступного; 3) можливості їх поєднання для розширення вмінь іншомовного мовлення.

Ці науково обґрунтовані методичні положення стали основою усно-слухового методу Г. Пальмера. Уперше вони були викладені в його праці «Наукове вивчення і викладання мов» у 1917 році, а в удосконаленому варіанті – у праці «Меморандум про проблеми викладання англійської мови» у 1924 році.

Натомість разом із зазначеною методичною правомірністю науково-методичних поглядів Г. Пальмера, вони мали, на наш погляд, суттєві недоліки. Так, спираючись на психологічні положення теорії біхевіоризму Ed. Thorndike, Г. Пальмер виключив не тільки переклад, а й читання із процесу навчання. Йому більш імпонували початкові ідеї М. Берліца про виключно усне опанування розмовного мовлення, ніж ідеї Г. Суїта об обов'язком читання текстів, що включають матеріал для усного мовлення (Palmer, 1923). Цей факт значно зменшив ефективність використання усно-слухового методу в Японії, тобто поза англійського середовища для учнів, де Г. Пальмер перебував 13 років, починаючи з 1923 року. А для іноземців, які прибували до США для постійного мешкання і працевлаштування, метод Г. Пальмера задовольняв їх і був достатньо ефективним.

У подальшому в британському ситуаційному методі А. Хорнбі у 1950 році запропонував здійснювати презентацію та активізацію нових граматичних структур у контекстній формі, тобто із змісту текстів, що читалися (Hornby, 1950), як це робили Г. Суїт і О. Есперсен, а пізніше і М. Берліц. Таке, прив'язане до змісту текстів мовлення не задовольняло все більші потреби у реальній іншомовній комунікації, і тому ситуації для мовлення створювалися на основі малюнків, побачених фільмів, а також побутових та навчальних проблем. В одних випадках лексико-граматичний матеріал для мовлення вибирався із прочитаних текстів, в інших випадках – вивчався на основі структурної граматики Г. Пальмера.

Продовжуючи ідеї усних безперекладних методів навчання, інша група науковців на чолі з Ч. Фрізом (Fries, 1945) і Р. Ладо (Lado, 1964) запропонувала аудіо-лінгвальний метод. Назва методу уповні відображала його сутність. Учні сприймали на слух готові зразки іншомовного діалогічного чи полілогічного мовлення; багаторазово відтворювали почуте і драматизували його за ролями; а далі намагалися розмовляти про те саме, використовуючи лінгво-мовленнєві явища, що запам'ятали. У такому разі стимулом для комунікації було лише бажання учнів вживати в мовленні аутентичні мовленнєві зразки і тим самим наближати його до природнього. Більш значущим стимулом для іншомовної комунікації був перегляд аутентичних фільмів і розуміння їх змісту із гри акторів. Для відтворення мовлення героїв фільмів учням представлялася можливість багаторазово прослуховувати його через магнітофону стрічку. Далі вони «грали ролі» тих

же героїв, а потім спілкувалися за різноманітними ситуаціями, пов'язаними із окремими уривками із побачених фільмів.

Поява аудіо-лінгвального методу в закладах освіти у Франції для вивчення французької мови як іноземної, викликала його величезну підтримку, яка не зменшувалася протягом багатьох років. Таке ж спостерігалось й у Британії для вивчення англійської мови як іноземної. Вважаємо, що головний успіх цього методу базувався на досягненні достатньо швидких результатів іншомовного мовлення в цікавих для учнів умовах їх надбання.

З лінгво-історичної точки зору всі методи цього періоду взаємопов'язані між собою. Кожний наступний удосконалює попередній і тим самим стає більш результативним. Враховуючи зростаючу потребу в іншомовній комунікації, зарубіжні дослідники забезпечували її реалізацію на основі врахування результатів досліджень психології, прикладної лінгвістики та інших пов'язаних з ними наук.

Другий період «Комунікативний» другого етапу 1970–2000+ включає «комунікативний підхід» навчання у таких його формах, як: загальноєвропейський, інтегрований і інтерактивний.

Приблизно з 1970 року деякі ідеї, цілі та принципи, які домінували у викладанні англійської мови протягом попередніх п'ятдесяти років, почали змінюватися, і поступово став використовуватися термін «комунікативний підхід». Основна мета цих змін полягала у зміні пріоритетів у навчанні, а саме: від набуття мовних і мовленнєвих навичок для їх подальшої реалізації у власному мовленні до попереднього розвитку вмінь іншомовного мовлення на основі широкої іншомовної практики і лише потім до усвідомлення лінгвістичної структури мови, що вивчається. Але ще багато років існувала спадкоємність між різними модифікаціями прямого методу навчання і «комунікативним підходом» у навчанні англійської мови як іноземної у багатьох регіонах США. Це відображалося у використанні тих самих підручників у школах та коледжах лише з деяким збільшенням ситуативно-комунікативних вправ.

Основною початковою рушійною силою втілення «комунікативного підходу» навчання був проект Ради Європи зі створення міжнародної системи оцінювання рівнів володіння всіма аспектами іноземної мови. Це, своєю чергою, призвело до нового підходу до розробки курсів навчання, які мали гарантувати учням високий рівень вільного спілкування, читання і письма іноземною мовою.

Якщо з початку впровадження «комунікативного підходу» навчання значні методичні зміни не відбувалися, то вже з середини 70-х років з'явилася «Умовно-функціональна навчальна програма», відповідно до якої затверджувалося обов'язково спілкування у «реальних життєвих ситуаціях» як ознака природного мовлення. У той же час набуває популярність перший телевізійний курс TEFL під назвою «Walter and Connie» який став демонстрацією навчання реально мовленнєвій комунікації. Посилення значущості «комунікативного підходу» у навчанні іноземних мов відображалося у найвідоміших книгах того часу з серії «Стратегії» Брайана Еббса та Інґрід Фріберн, 1975–1982, у яких головний акцент робився на змісті мовлення, його актуальності й потреби для мовців.

Одним із суттєвих засобів реалізації «комунікативного підходу» стало навчання англійської мови для спеціальних цілей. Спочатку це мало проявлятися у демонстрації творчих мовленнєвих умінь, тобто у здатності монологічного говоріння за межами того, що вивчалось на уроках. У діалогічному спілкуванні – у здатності вступати у мовленнєву взаємодію з будь-якою людиною і на будь-яку тему, що виникла з будь-яких обставин. У подальшому використання англійської мови для спеціальних цілей трансформувалося в «інтегровані курси навчання», тобто навчання різних освітніх дисциплін засобами англійської мови. У такому випадку іноземна мова набула всіх ознак рідної мови, бо вона застосовувалася для сприйняття нової предметної інформації, її усвідомлення і конспектування, відтворення почутого, виконання практичних завдань на його основі, написання тестових робіт, рефератів, тощо.

Ще одною дієвою формою реалізації «комунікативного підходу» було «інтерактивне навчання», яке проявлялося: у рольовій комунікації учнів і вчителя; організації дискусій і обговорень

актуальних подій сучасності; проведення «круглих столів» після участі в імпровізованих конференціях; в організації конкурсів, наприклад, на кращого знавця історії свого міста з оцінкою всіх аспектів викладеної учасниками інформації. Безумовно, такі види іншомовної діяльності значно наближали її до рівня володіння рідною мовою.

Отже, ми розглянули і проаналізували методи навчання іноземних мов зарубіжними вченими, починаючи з 1750 і до 2000+ років у представлених ними 4-х періодах розвитку методики як самостійної науки. Наш загальний висновок такий:

1. Попередні методи при введенні нових не зникають; їх кращі елементи продовжують використання, що не тільки забезпечує спадкоємність методів, але й дає змогу учням поступово переходити на нові форми навчання і одночасно користуватися зручними, ефективними для них, наприклад, таким як переклад на рідну мову.

2. Назви нових методів не відразу використовувалися у широкому вжитку, щоб не викликати в учнів негативних емоцій. Тому і впроваджувалися вони поступово. Наприклад, усний підхід чи ситуаційний підхід досі не домінують у класі, але цінність комунікативної програми навчання та ситуаційної презентації матеріалу визнаються ефективними і реалізуються у сучасних підручниках.

3. Зміна методів у закладах освіти США завжди обумовлювалась соціальним замовленням суспільства; історичними, економічними та культурологічними подіями в державі. Жодні «модні», але не ефективні методи не впроваджувалися. Наприклад, «гуманістичні методи», такі як «Тихий шлях» або «Десугестивний» взагалі не використовувалися через їх недостатню обґрунтованість і високу ускладненість навчальних дій; хоча їм приділяється багато уваги у впливових звітах про методи Річардса і Роджерса (1986) та Ларсена-Фрімена (1986).

4. США як країна, яка опікувалася розвитком освіти в Британії, Канаді, Австралії, завжди враховувала умови і потреби їх громадян щодо вивчення іноземних мов. Саме тому при впровадженні нових методів навчання враховувався принцип їх модифікації відповідно до певних особистостей зазначених держав.

References

- Berlitz, M. D. (1926). *The Berlitz Method for teaching modern languages*. English. Part 246-th edition. London; Paris.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge.
- Doff, S. (2002). *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*. Munich: Langenscheidt-Longman.
- Evans, S. (2003). *The Introduction and Spread of English-language Education in Hong Kong (1842–1913): A Study of Language Policies and Practices in British Colonial Education*. PhD thesis, University of Edinburgh.
- Franz, J. (2005). *Englischlernen für Amerika. Sprachführer für deutsche Auswanderer im 19. Jahrhundert*. Munich: Langenscheidt.
- Fries, Ch. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan : University of Michigan Press.
- Hornby, A. S. (1950). *The situational approach in language teaching. A series of three articles in English Language Teaching*, 4, 98-104.
- Howatt, A. & Smith R. (2014). *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*. *Language & History*, 57(1), 75-95.
- Hunter, D. & Smith, R. (2012). *Unpackaging the Past: 'CLT' through ELTJ Keywords*. *ELT Journal*, 66(4), 430–439.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. London: Swan Sonnenschein.
- Kantor, J. R. (1936). *An objective psychology of grammar*. Indiana University Publications.
- Kolb, E. (2013). *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)*. Heidelberg: Winter.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. New York : McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching (3rd edition)*. Oxford University Press.
- Lehberger, R. (1986). *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen: Stauffenburg.

- Macht, K. (1990). *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. 3 vols. Augsburg: University of Augsburg.
- Martynova, R. Yu. (2023). Contemporary scientists' linguo didactic research works on the history of the development of foreign language teaching methodology as an independent science. *Ukrainian educational journal*, 3, 163-174.
- Palmer, H. E. (1924). *Memorandum on Problems of English Teaching in the Light of a New Theory*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
- Palmer, H. E. (1923). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- Ruisz, D. (2014). *Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955)*. Münster: Waxmann.
- Smith, R. C. (2005). *An Investigation of the Roots of ELT, with a Particular Focus on the Work of Harold E. Palmer*. Phd thesis, University of Edinburgh.
- Sweet, H. (1894). *The practical study of languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Viëtor, W. (1902). *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts: ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen*. Leipzig: Teubner.

Raisa Martynova, *Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching, State Institution "Kostiantyn Ushynskyyi South Ukrainian National Pedagogical University"*.

Research interests: *historical prerequisites for changes in some foreign languages of interstate communication to others and changes in the methods of their acquisition; theoretical foundations of pedagogical modeling as a means of improving education; substantiation and modeling of the content of learning foreign languages for students of humanities majors.*

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN THE RESEARCHES OF FOREIGN SCHOLARS

Abstract. The article presents the analysis of the methods of teaching foreign languages developed by foreign scholars, starting from 1750 and up to 2000+. The analysis embraces 4 periods of the development of methods of teaching as an independent science. The author of the article determines the historical features of the development of methods of teaching: namely, having a succession of different teaching methods; using the most effective elements of the previous methods when implementing the new ones; taking into account the students' preferences when using new learning tools. The analysis of the methodological works of foreign scholars showed that these works: present a chronological sequence in the change of teaching methods; name their principles, advantages and disadvantages; highlight not only different teaching methods, but also their historiography in a certain period of time. In the research it is stated that the change of methods in the educational institutions of the USA has always been determined by the social order of the society; historical, economic and cultural events in the country. The methods, which were newly brand but turned out ineffective, were not introduced into the educational process. It was found out that the USA, as a country that took care of the development of education in Britain, Canada, and Australia, always took into account the conditions and needs of the citizens of these countries concerning the study of foreign languages. That is why, when introducing new teaching methods, the principle of their modification was taken into account in accordance with certain specific features of the above mentioned countries. It was also established that the names of the new teaching methods were not immediately widely used in the educational process in order not to cause negative emotions in students. Therefore, they were implemented gradually. The previous methods did not disappear when new ones were introduced. Their best elements continued to be used. Such step ensured the succession of methods and also enabled students to switch gradually to new forms of learning and simultaneously use convenient and effective forms for learners, for example, such as translation into their native language.

Keywords: history of the development of foreign language teaching methods, teaching methods, teaching approaches, foreign methodologists.