



**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».

**Коло наукових інтересів:** вивчення історичних передумов зміни одних іноземних мов міждержавного спілкування на інші та зміни методів їх опанування; дослідження теоретичних засад педагогічного моделювання як засобу вдосконалення навчання будь-яких освітніх курсів взагалі і курсу методики навчання іноземних мов зокрема; 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/10.32405/2411-1317-2024-1-121-131>

## ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАСОБУ МІЖДЕРЖАВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА ОСНОВІ ПРЯМИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

**Анотація.** У статті визначається залежність породження і впровадження методів навчання іноземних мов від геополітичних подій в різних країнах світу. На початку ХХ століття це була індустріальна революція у США, яка призвела до участі в ній мільйонів різномовних людей. Тому швидке опанування ними англійської міждержавної мови, як засобу професійного спілкування, стало для них найважливішою потребою. Саме **прямі методи навчання** були обрані науковцями для вирішення цієї проблеми.

**Усно-слуховий метод** Г. Пальмера забезпечував досягнення вмінь англомовної професійної комунікації завдяки організації щоденних занять протягом пів року в малокомплектних групах викладачами-носіями англійської мови. Його принципами були: усна основа навчання; усне, безперекладне вивчення лексики й інтуїтивне вивчення граматики шляхом вживання їх одиниць в реченнях з використанням усних підстановчих таблиць; усний розвиток мовлення на основі з'єднання різноструктурних речень, відповідей на питання до малюнків, спілкування відповідно до комунікативних завдань.

**Аудіо-лінгвальний метод** Ч. Фріза, Р. Ладо базувався на принципах: надання пріоритету усного мовлення над письмовим; вивчення лексики у готових зразках мовлення; структурного, інтуїтивного вивчення граматики; відсутності запису матеріалу, що вивчався, а відтак, неможливості його повторення у позаурочний час; виключення перекладу з процесу навчання; розвитку вмінь контекстуальної здогадки мовних одиниць при читанні текстів і слуховому сприйнятті мовлення; розвитку вмінь діалогічного мовлення на основі комунікативних завдань.

**Аудіо-візуальний метод** навчання французької мови П. Губеріна оснований на принципах: глобальності, тобто розгляду речення як одиниці навчання; дотримання усної основи навчання, але з можливою опорою на друковане зображення готових зразків мовлення; домінуючої безперекладності навчання, але з можливістю перекладу лише складних граматичних явищ;

ситуативності й функціональності навчання; зорово-звукової супроводжуваності мовлення через використання документальних і художніх фільмів.

**Ключові слова:** іноземна мова як засіб міждержавного спілкування, прямі методи навчання, усно-слуховий метод, аудіо-лінгвальний метод, аудіо-візуальний метод.

**Постановка проблеми.** Будь-яка мова являє собою знакову систему, що складається зі звуків, сигналів, графічних символів, які передають певний зміст, що породжується мисленням людини. У результаті такої діяльності виникає **інформація**, яка спочатку забезпечує взаєморозуміння людей, а в подальшому, трансформуючись в **інформатизацію**, стає засобом оснащення сучасними технологіями всіх сфер життєдіяльності їх держав (Пожуєв, 2009).

**Мова** як джерело **інформації** – це засіб свідомої взаємодії людей у державі, засіб вираження їх національної ідентичності й культури; а **інформація**, трансформована в **інформатизацію**, стає засобом розвитку держави в усіх її матеріальних і духовних складових.

Вивчена **іноземна мова** також породжує **інформатизацію**, доступну для розуміння людьми різних країн світу, а відтак, і для їх свідомої взаємодії. А **іншомовна інформатизація**, що набула риси **іншомовної інформатизації**, стає засобом розвитку міждержавних відносин різних країн світу. Останнє відбувається за рахунок: міждержавного обміну передовими технологіями і високо компетентним досвідом їх упровадження; застосування міжнародних систем безпеки для їх мирного співіснування; взаємопроникнення їх культурних і духовних цінностей, що призводить до толерантної, гуманістичної ідеології їх взаєморозвитку. Саме тому володіння мовою міждержавного спілкування було значущою потребою всіх попередніх поколінь і є необхідним чинником для сучасних громадян всіх провідних держав світу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Така потреба у володінні міжнародними мовами призвела до розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки і появи багатьох наукових досліджень в цій галузі знань. Історичний аспект цієї науки досліджувався у відомих працях українських: О. Бігич (2006), І. Задорожньої (2012), Н. Микитенко (2011), Л. Морської (2002), С. Ніколаєвої (2015), В. Плахотника (1994), О. Попової (2016), В. Редько (2016), О. Тарнопольського (2019) і зарубіжних V. Cook (2016), S. Evans (2003), A. Howat (2000), D. Hunter (2009), E. Kolb (2013), D. Larsen-Freeman (2011) R. Lehberger (1986), K. Macht (1990), R. Smith (2005) вчених. У них представлені методи навчання іноземних мов у їх історіографічній послідовності; визначені принципи цих методів та їх переваги і недоліки; зроблена їх порівняльна характеристика і названі такі їх методичні дії, які ефективні для реалізації цілей сучасного навчання; виокремлені прийоми для інтенсивного опанування вміннями іншомовної комунікації; встановлена спадкоємність різних методів для ефективного використання попередніх прийомів навчання у взаємозв'язку з новими; запропоновані універсальні вправи для засвоєння матеріалу, що вивчається, і здатності його вживання в різних видах мовленнєвої діяльності; розроблені інтерактивні методи іншомовної самоосвіти.

Натомість жодне з цих досліджень не торкнулось проблеми залежності розробки і впровадження методів навчання іноземних мов від історичних подій у власній державі й у провідних державах світу. Ігнорована й проблема визначення філософської сутності іноземної мови як джерела впливу на розвиток багатьох політичних, індустріальних, культурних і освітніх складових в різних країнах на основі трансформації **мовної інформації в мовну інформатизацію**.

Перша із вище зазначених невизначених проблем уже досліджувалася нами у попередніх роботах (Мартинова, 2023). Спроба вирішити другу із вище зазначених проблем буде здійснена в цій статті.

Отже, нами було встановлено, що:

**Першою міжнародною мовою була грецька** завдяки провідній ролі Греції у Візантійській імперії як держави, що сприяла розвитку православ'я, високої культури, освіти і торговельних стосунків багатьох країн Середземномор'я у IV–XII століттях. Основним методом її вивчення була усно-мовленнєва взаємодія освічених духовних діячів з паломниками з різних держав світу.

*Другою міждержавною мовою була латинська* у зв'язку з завоюванням у XIII столітті частини Візантійської імперії хрестоносцями і створенням ними Латинського князівства Ахей. Основним методом вивчення латини став аналітичний, який не передбачав комунікацію як головну мету навчання. Але існуюча потреба в міждержавній політичній і торговельній взаємодії країн Середземномор'я не тільки зберегла, а й удосконалила усне інтуїтивне вивчення латини провідними верствами населення.

*Третьою міжнародною мовою була французька* у зв'язку зі зростанням ролі Франції серед Європейських держав завдяки нарощуванню її військового, економічного та політичного впливу на них. Так, у XVI столітті Франція вела активну зовнішню політику: воювала з Іспанією та імперією Габсбургів, у результаті чого отримала панування у південній частині Європи. Наприкінці XVII століття Франція воювала з Нідерландами і отримала контроль над її колоніями і торговими відносинами із ними. Франція також упровадила на завойованих територіях протестантську віру замість православної, що відповідало духовному стану більшості мешканців тих регіонів. Основними методами вивчення французької до середини XVIII століття були: «*метод гувернантки*» для індивідуального інтуїтивного навчання і виховання дітей заможних родин; і «*синтетично-дедуктивний метод*» для масового аналітичного навчання населення в колоніях Франції.

*Четвертою міжнародною мовою стала англійська* у зв'язку з тим, що у XVIII–XIX століттях домінуюче положення завоювала Англія завдяки стрімкому розвитку її флоту, який став одним з найпотужніших у світі з високо розвинутою військово-технічною базою і найбільшою торгово-економічною мережею. Основними методами її вивчення були: *граматико-перекладний*, який передбачав реалізацію освітньої цілі навчання через усвідомлення граматичної структури мови для розуміння змісту аутентичних текстів і здатності їх дослівного перекладу на рідну мову; і *лексико-перекладний*, який також реалізував досягнення освітньої мети навчання, але на основі не граматичних, а лексичних знань. Лексика вважалася основною змістовною одиницею мовлення, яке здійснювалося шляхом читання аутентичних текстів, їх літературного перекладу на рідну мову та усного відтворення їх змісту.

Обидва зазначені методи забезпечували усвідомлення лінгвістичних основ англійської мови, однак не сприяли реалізації її комунікативної функції.

Але наприкінці XIX століття відбувся індустріальний бум у самий великий англійський країні світу – США, що обумовило розробку *прямих методів навчання* багатьма вченими того часу. Передбачалося, що саме такі методи зможуть забезпечити реальне англійське побутове і професійне спілкування всім, хто прийматиме участь у розбудові цієї вільної країни.

Отже, *метою* цього дослідження є визначення геополітичних передумов практичного вивчення англійської мови у провідних країнах світу на основі *прямих методів навчання* і здійснення їх лінгво-дидактичного аналізу.

*Методами дослідження* обраної теми є: 1) вивчення історичних фактів щодо становлення США провідною індустріальною країною світу наприкінці XIX – початку XX століть; 2) аналіз психолого-лінгвістичних і методичних першоджерел щодо сутності *прямих методів навчання* іноземних мов; 3) створення порівняльної характеристики цих методів з виявленням можливості їх масового використання для досягнення вмінь реальної іншомовної комунікації.

*Задачами дослідження* є: 1) визначити геополітичні передумови розробки *прямих методів навчання* англійської і французької мов наприкінці XIX – початку XX століть ученими різних країн світу; 2) встановити умови і принципи ефективного використання *усно-слухового методу* Г. Пальмера для засвоєння англійської мови різнопрофільними робітниками з різних країн світу для їх участі в індустріалізації США; 3) охарактеризувати сутність *аудіо-лінгвального методу* Ч. Фріза, Р. Ладо і визначити рівень доцільності його впровадження в широку освітню практику; 4) охарактеризувати сутність *аудіо-візуального методу* навчання французької мови П. Губеріна і визначити рівень достатності його переваг для досягнення мети іншомовного ділового спілкування.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Як відомо, перші дії щодо опанування іноземних мов на основі слухання і говоріння мали місце в перші століття нашої ери в країнах

Византійської імперії. Зростаюча потреба у здійсненні міждержавних торговельних стосунків сприяла розвитку і удосконаленню усно-мовленневих методичних прийомів для швидкого залучення певних верств населення різних країн Середземномор'я до виконання такої політико-економічної діяльності.

Необхідність комунікативної взаємодії різних народів світу набула особливої значущості в другій половині XIX століття у зв'язку з виникненням спільних міждержавних концептів співіснування і розвитку їх країн. Саме тому автори природних, інтуїтивних методів досягли провідних позицій у методиці навчання іноземних мов. Серед них були: М. Берліц (Німеччина), Ф. Гуен (Франція), Г. Суєт (Англія), О. Есперсен (Данія). Їх методи отримали найменування «**прямі**» (натуральні), оскільки розробники доводили необхідність і можливість створювати безпосередні асоціації між одиницями іноземної мови та відповідними їм поняттями, минаючи рідну мову учнів; а відтак, засвоювати такі одиниці інтуїтивно.

Наприкінці XIX – початку XX століть мовленнєва взаємодія народів різних країн світу у формі **мовленнєвої інформатизації** набула значущу необхідність. Це сталося у зв'язку з такими історичними подіями.

Англія, яка раніше утримувала панування над багатьма країнами як лідер світового судноплавства, стала втрачати свою першість. Але її рідна англійська мова не встигла втратити свою міжнародну значущість тому, що в англійській Америці саме в той час розпочався стрімкий розвиток. Очолювана президентом Теодором Рузвельтом, Америка започаткувала найграндіозніше промислове зародження, назване «епохою технологічної революції». У країні стали з'являтися нові індустріальні міста з містоутворюючими фабриками і заводами, у яких працювали наймані робітники з різних країн світу: Мексики, Африки, Китаю, Туреччини, Греції, Німеччини, Італії, Японії тощо. Мільйонам приїжджчих стало терміново потрібно оволодіти англійською як державною мовою країни їх проживання; причому як у побутовому, так і в професійному аспектах.

Для навчання таких робітників єдиної міждержавної мови спілкування були вибрані найбільш удосконалені на той час **прямі методи**, а саме: **усно-слуховий метод** Г. Пальмера (США); **аудіо-лінгвальний метод** Ч. Фріза, Р. Ладо (США); **аудіо-візуальний метод** П. Губеріна (Югославія); П. Рівана, Р. Мішеа (Франція). Розглянемо їх.

**Усно-слуховий метод Г. Пальмера.** Для досягнення зазначеної мети: англійського професійного спілкування, Г. Пальмер висунув такі вимоги до організації навчального процесу:

1. Об'єднувати в групи різномовних людей за їхніми професійними інтересами, щоб мовний матеріал (лексика) та мовленнєвий матеріал (тематика) був для них однаково актуальним.

2. Запрошувати до таких груп лише викладачів-носіїв англійської мови, які професійно володіють **усно-слуховою методикою її навчання**.

3. Виключити переклад із системи навчання, по-перше, як неможливий через відсутність єдиної рідної мови для всіх, хто навчається; по-друге, щоб не порушувати спеціально створюване англійське середовище спілкування.

4. Створювати малокомплектні групи по 6–8 осіб, щоб вони могли брати участь у всіх видах навчальної діяльності протягом усіх занять.

5. Забезпечити високу концентрацію навчального часу: по 6 годин на день, 6 днів на тиждень, протягом 6 місяців, що становило 864 години.

Принципами **усно-слухового методу** Г. Пальмера були:

1. **Усна основа навчання**, що ґрунтувалася на звуковій основі мовлення, яке було успішним при опануванні рідної мови. Крім того, вважалося недоцільним витрачати час занять на читання та письмо.

2. **Усне, безперекладне вивчення лексики** на основі: а) слухання і повторення окремих слів, які семантизувалися за допомогою показу оточуючих предметів, образотворчої наочності та здійснення екстралінгвістичних дій; б) активізації лексики у мовленні, яке відбувалося шляхом повторення готових фраз, відповідей на питання і складання речень за допомогою усних підставочних таблиць.

**3. Інтуїтивне вивчення граматики** на основі: а) її введення шляхом слухання та повторення однотипних структур, які семантизувалися за допомогою екстралінгвістичних дій; б) її активізації шляхом повторення готових речень, відповідей на питання, складання речень за усними підстановчими таблицями.

**4. Усний розвиток мовлення**, який здійснювався шляхом: а) з'єднання різноструктурних речень за допомогою усних підстановчих таблиць; б) відповідей на питання до малюнків, сюжет яких поступово ускладнювався; в) організації спілкування відповідно до комунікативних завдань; г) опису своїх виробничих дій, які були однакові для всіх слухачів групи.

**Переваги методики Г. Пальмера** полягали у: 1) високій мотивації навчання; 2) великому обсягу усно-мовленнєвої практики; 3) відсутності карних заходів (поганих оцінок) через велику кількість помилок і нерозуміння матеріалу, що вивчався; 4) доброзичливій атмосфері на всіх заняттях; 5) можливості вчитися в носіїв мови, що позитивно відбивалося на формуванні фонетичних навичок.

**Недоліки методу Г. Пальмера** полягали у: 1) вилучені з навчального процесу зорового та моторно-рухового аналізаторів; 2) допущені вивчення лексичного та граматичного матеріалу без розуміння його змісту та форми утворення; 3) неможливості самостійного повторення того, що вивчалася, через відсутність його запису; 4) утруднення умов роботи з підстановчими таблицями через їх усну форму пред'явлення; 5) розвитку обмежених видів мовленнєвої діяльності.

При всіх недоліках інтуїтивного вивчення лінгвістичних основ мови, виключення всієї системи аналізаторів з процесів сприйняття, осмислення та запам'ятовування мовного і мовленнєвого матеріалу методика Г. Пальмера виявилася досить ефективною для прискореного залучення приїжджих з різних країн до побутової та виробничої англомовної комунікації. Такий результат обумовлювався дотриманням всіх вимог до організації процесу навчання і особливо інтенсивною мовленнєвою практикою протягом 864 годин, які були достатніми для становлення **флексивного мовлення**. Саме таке вільне професійне англомовне говоріння забезпечило потужну індустріальну розбудову США і зробило її провідною державою світу.

**Аудіо-лінгвальний метод Ч. Фріза, Р. Ладо**. Незважаючи на те, що метод Г. Пальмера значною мірою вирішував англомовні комунікативні завдання приїжджих до США громадян для життя в країні та роботи в різних галузях промисловості, він не міг широко використовуватися для всіх, хто потребував знання міжнародної мови. Це передусім зумовлювалося неможливістю виконання вимог методики Г. Пальмера до організації процесу навчання. Важко уявити щоденні шестигодинні заняття лише англійською мовою протягом півроку в будь-якому навчальному закладі; так само як і ведення занять лише філологічно підготовленими носіями мови, що вивчалася. Отже, для масового навчання англійської мови **усно-слуховий метод** був неприйнятним.

Наступна спроба досягнення англомовної комунікації, але вже в масовому навчанні була здійснена в 30-і роки ХХ століття теж американськими вченими Ч. Фрізом та Р. Ладо, праці яких також ґрунтувалися на концепції **прямих методів** навчання. Вони назвали свій метод «**аудіо-лінгвальний**», тому що слуховий канал надходження іншомовної інформації вважали основним, що виходило з положень **дескриптивної лінгвістики** Л. Блумфільда та **психологічної теорії біхевіоризму** Е. Торндайка, Д. Уотсона, Р. Рейнера.

Як відомо, суть дескриптивної лінгвістики полягає у вивченні мови без осмислення її лінгвістичної структури та правил утворення всіх її складових (Блумфільд, 1914).

Теорія біхевіоризму зумовлює правомірність поведінки людини відповідно до зовнішніх стимулів, що впливають на неї. Одні стимули можуть бути передбачуваними та контрольованими за рівнем адекватності поведінки людини за попередньо розробленою системою. Інші стимули можуть бути спонтанними і тому викликати будь-яку реакцію людини, яка вважатиметься правомірною, якщо вона не порушує дозволені норми її поведінки (Уотсон, Рейнер, 1920).

Перше з цих положень стосовно навчання іноземних мов доводило правомірність розвитку мовлення без вивчення його лексико-граматичних основ для нормативного викладу думок.

А друге з цих положень доводило правомірність будь-якої мовленнєвої поведінки людини на сприйнятий нею мовленнєвий стимул. При цьому оцінка її мовленнєвої активності мала лише спонукати її до подальшої комунікації. Саме тому принципи навчання за **аудіо-лінгвальним методом** були:

1. **Пріоритет усного мовлення над письмовим**, що виявлялося у слуховому сприйнятті та усному відтворенні представленої мовленнєвої інформації.

2. **Вивчення лексики у готових зразках мовлення**, що передбачало їх багаторазове усне повторення задля досягнення їх запам'ятовування.

3. **Структурне вивчення граматики**, що виключало розуміння суті граматичних явищ для самостійного нормативного говоріння.

4. **Відсутність запису матеріалу**, який вивчався, що виключало можливість самостійного звернення до нього у позаурочний час.

5. **Виключення перекладу з процесу навчання**, що передбачало створення штучного мовного середовища, в якому семантизація відбувалася шляхом контекстуальної здогадки як окремих мовних одиниць, так і зразків готового мовлення.

6. **Комунікативна спрямованість навчання**, що передбачало прослуховування текстів діалогічного характеру, які склалися з попередньо завчених мовленнєвих зразків, та їх подальшого рольового відтворення: а) без змін; б) з деякими перетвореннями; в) у навчально-мовленнєвих ситуаціях; г) у ситуаціях, що, спонтанно виникають. Тематика ситуацій була різноманітною – від соціально-побутової до країнознавчої.

**Переваги** цього методу полягали у: 1) комунікативній спрямованості навчання; 2) широкій тематиці для мовленнєвої діяльності; 3) відповідності мовленнєвого матеріалу, який вивчався, тому що вживався у зв'язному усному тематичному мовленні; 4) системне стимулювання мовленнєвої діяльності учнів засобами іншомовного спілкування з носіями мови, яка вивчалася, та різноманітними сюжетними малюнками; 5) виключення негативної реакції викладача на мовні помилки учнів та на їх нерозуміння змісту текстів, що сприймалися на слух.

**Недоліками** цього методу були: 1) виключення з процесу навчання іноземної мови опори на друкований текст для можливості активізації зорового аналізатора та самостійної роботи над вивченням мови у позаурочний час; 2) недопущення осмислення мовних явищ, що призводило до великої кількості мовних помилок; 3) виключення перекладу мовних структур як засобу їхньої семантизації; 4) недостатність навчального часу для формування мовних автоматизмів на основі лише їх слухання та повторення за викладачем; 5) забування матеріалу, що вивчався, через неможливість його самостійного, додаткового повторення; 6) низька результативність навчання у більшості учнів через завищені вимоги до їх іншомовної діяльності, яка гальмувалася у них відсутністю мовних знань та навичок оперування ними для здійснення комунікації.

Основна психолого-методична помилка авторів цього методу полягала в нерозумінні того, що передбачувана ними усно-мовленнєва практика недостатня, щоб привести учнів до сформованості в них **флексивного мовлення**, тобто до здатності нормативних вільних мовних перетворень, відповідних до ситуацій мовленнєвого спілкування (Рубінштейн, 1973).

Названі недоліки **аудіо-лінгвального методу** підтверджувалися у численних навчальних колективах різних країн, де він реалізовувався. Це зумовило появу намірів іншої групи вчених удосконалити його іншим методом навчання – **аудіо-візуальним**.

**Аудіо-візуальний метод П. Губеріна** був обґрунтований і розроблений для вивчення французької мови як іноземної в 40-і роки ХХ століття на основі теорії «структуралізму» Ж. Гугенейма, а також на основі відомих теорій дескриптивної лінгвістики Л. Блумфільда та біхевіоризму Е. Торндайка, Д. Уотсона, Р. Рейнера. Однак деякі положення цих відомих теорій зазнали модифікації. Вона полягала в допуску роз'яснень найбільш складних граматичних явищ та їх перекладу на рідну мову учнів з метою перевірки розуміння матеріалу, що вивчався. При цьому головна методична відмінність **аудіо-візуального методу** навчання від усіх **прямих методів**

полягала в залученні зорового аналізатора у вигляді читання всіх мовленнєвих явищ, що вивчалися, і прикладів мовленнєвої діяльності. Це здійснювалося шляхом одночасного слухового сприйняття іншомовного мовлення та його перегляду у друкованому зображенні. Для цього використовувалися: звуковий відеоряд при пред'явленні нових мовних явищ та мовленнєвих конструкцій; уривки з дитячих фільмів та фрагменти з кінофільмів спочатку з їх субтитрами іноземною мовою, а потім без них.

За П. Губеріним, в основі **аудіо-візуального** методу було заучування мовленнєвих структур, щоб підвести учнів до можливості складання речень, не вдаючись до використання рідної мови та правил нормативної граматики. Цей метод виходив з того, що: «слово живе тільки в реченні та завдяки реченню; речення запам'ятовується тим легше, чим у ньому більше елементів, спільних із елементами інших вже засвоєних речень» (Губеріна, 1952).

З цієї характеристики та багатьох інших цей метод відповідав удосконаленій концепції **прямих методів** навчання і тому ґрунтувався на таких принципах:

**1. Глобальності**, тобто розгляді речення як одиниці навчання, що має сприйматися на слух і відтворюватися як єдиний мовленнєвий вчинок.

**2. Усної основи навчання**, тобто усно-мовленнєве вивчення готових зразків діалогічного мовлення, у якому використалася опора на її друковане зображення, але служила лише засобом посилення сприйняття матеріалу, що вивчався. Реальне ж навчання читання та письма починалося після 300 навчальних годин такої аудіо-лінгвальної роботи.

**3. Домінуючої безперекладності**, тобто виключення рідної мови учнів із процесів семантизації та засвоєння зразків мовлення; але допущення перекладу лише як засобу зіставлення складних іншомовних явищ з аналогічними в рідній мові учнів та контролю їхнього розуміння.

**4. Ситуативності**, тобто введення матеріалу у формі діалогів, що відбувалися у різних життєво-обумовлених ситуаціях.

**5. Функціональності**, тобто підпорядкованості відбору мовленнєвого матеріалу змісту реальних діалогів побутового та тематичного спілкування.

**6. Зорово-звукової та письмової супроводжуваності мовлення**, тобто пред'явлення зразків іншомовного спілкування в їхній аудитивній формі з опорою на зорове зображення суті викладеного та з опорою на друкований супровід мовлення. Це дозволяло багаторазове звернення до мовленнєвих зразків, що вивчалися, та їх запам'ятовування.

**Переваги** цього методу полягали в: 1) комунікативної спрямованості навчання; 2) досягненні розуміння складних мовних явищ шляхом їх пояснення та зіставлення з аналогічними у рідній мові учнів; 3) супроводі промови, що звучить, її зоровими екстра-лінгвістичними засобами і друкованою основою; 4) можливості самостійного звернення до матеріалу, що вивчався, і тому його запам'ятовування; 5) рольової драматизації зразків сприйнятого на слух мовлення з подальшою організацією реально-мовленнєвої комунікації на основі вивченої тематики та мовленнєвих ситуацій.

**Недоліками** цього методу були: 1) використання читання не як виду мовленнєвої діяльності, а як засобу зорово-графічної демонстрації того, що промовлялося; 2) недостатнє пояснення мовних явищ для можливості самостійного, нормативного говоріння; 3) вивченні одиниці мовлення без паралельного вивчення одиниць мови, що призводило до великої кількості мовних помилок у процесі комунікації; 4) невиправдано тривалий час на усно-слухове навчання без реального читання та письма мовленнєвого матеріалу, що вивчався.

Проте незважаючи на недоліки **аудіо-візуального методу**, він набув широкого впровадження в багатьох країнах світу в 40–50 роки ХХ століття вже для вивчення інших іноземних мов: англійської, німецької, іспанської, італійської. Він сприймався як перший **інтенсивний метод** навчання, оскільки виводив учнів на досить швидке іншомовне спілкування, хоча у філологічному плані – далеко ще не нормативне, а у тематичному аспекті – обмежене і не завжди самостійне. Видозміна завчених мовленнєвих структур, потрібних у різних ситуаціях спілкування, практично виключалася у зв'язку з їх інтуїтивним усвідомленням у процесі навчання. Навчального часу

на організацію усно-мовленнєвої практики виявилось недостатньо, щоб досягти здатності флексивного мовлення.

Отож, ми представили та проаналізували основні види *прямих методів навчання*. Останній з них – *аудіо-візуальний* був першою спробою синтезувати *прямі* та *перекладні методи* для досягнення іншомовної мовленнєвої діяльності на основі усвідомленого вивчення лінгвістичної структури іноземної мови.

Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що:

1. Геополітичними передумовами розробки *прямих методів навчання* міжнародних мов: англійської і французької були потреби, що виникли на початку ХХ століття в мовленнєвій взаємодії різних народів у зв'язку з взаємозалежним політичним, економічним, культурним і освітнім розвитком їх держав.

2. Ефективність вивчення англійської мови різнопрофільними робітниками з різних країн світу за *усно-слуховим методом* Г. Пальмера базувалась на дотриманні таких умов організації навчального процесу, як: об'єднання в навчальні групи людей за видами їх професійної діяльності; запрошення для викладання лише носіїв мови, що вивчалася; виключення перекладу для забезпечення навчального англомовного середовища; залучення не більш 6–8 осіб в групу і проведення з ними щоденних 6-годинних занять протягом півроку. Методичні дії базувалися на принципах: усної основи навчання; усного, безперекладного вивчення лексики на основі її слухання і повторення у зразках мовлення; інтуїтивного вивчення граматики на основі слухання та багаторазового повторення однотипних речень за допомогою усних підстановчих таблиць; усного розвитку мовлення, яке здійснювалося шляхом: з'єднання різноструктурних речень, відповідей на питання до малюнків, спілкування відповідно до комунікативних завдань.

Цей метод забезпечував людей з різних країн світу здатністю не тільки до англомовної побутової комунікації, а й до професійної інформатизації їх галузевих підприємств. Але його широке впровадження гальмувалося неможливістю дотримання умов організації процесу навчання.

3. Сутність *аудіо-лінгвального методу* Ч. Фріза, Р. Ладо полягала у: наданні пріоритету усного мовлення над письмовим; вивченні лексики у готових зразках мовлення; структурному, інтуїтивному вивченні граматики; відсутності запису матеріалу, що вивчався, а відтак, неможливості його повторення у позаурочний час; виключенні перекладу з процесу навчання; розвитку вмінь контекстуальної здогадки окремих мовних одиниць при читанні і слуховому сприйнятті мовлення; розвитку вмінь діалогічного мовлення на основі комунікативних завдань.

Цей метод не забезпечував здатності більшості учнів вільного нормативного іншомовного спілкування і тому не міг використовуватися для інформатизації виробничих процесів у різних галузях економіки різних держав світу.

4. Сутність *аудіо-візуального методу* навчання французької мови П. Губеріна для ділового спілкування людей різних спеціальностей полягала у: глобальності навчання, тобто розгляді речення як одиниці навчання, яке мало сприйматися на слух і відтворюватися як єдиний мовленнєвий вчинок; дотриманні усної основи навчання, але з можливою опорою на друковане зображення готових зразків мовлення; домінуючої безперекладності навчання, але з можливістю перекладу лише складних граматичних явищ; ситуативності й функціональності навчання, що передбачало використання в мовленні попередньо вивчених мовленнєвих кліше; зорово-звукової супроводжуваності мовлення через використання для перегляду і обговорення іншомовних документальних і художніх фільмів.

Цей метод являв собою першу спробу інтенсивного навчання, оскільки виводив учнів на досить швидке іншомовне спілкування, але не нормативне і тематичне обмежене, що гальмувало його використання як засобу ділової інформатизації.

Подальше дослідження історії розвитку методики навчання іноземних мов ми вбачаємо в аналізі історичних подій в провідних країнах світу в середині ХХ століття для визначення потрібних і правомірних для того часу засобів іншомовного міждержавного спілкування.



## Використані джерела

- Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ: Ленвіт.
- Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією*. [Дис. ... док. пед. наук, КНЛУ].
- Мартінова, Р. Ю. (2023). Лінгводидактичні праці сучасних науковців з історії розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки. *Український педагогічний журнал*, 3, 163–174.
- Мартінова, Р. Ю. (2023). Розвиток методики навчання іноземних мов у дослідженнях зарубіжних учених. *Український педагогічний журнал*, 4, 104–114.
- Мартінова, Р. Ю. (2023). Історичні передумови становлення перших міжнародних мов і методів їх навчання в IV–XVII століттях. *Наука і освіта*, 4, 10–16.
- Микитенко, Н. О. (2012). Розвиток англійської мови для спеціальних цілей: особливості формування змісту навчання. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 6(2), 79–89.
- Морська, Л. І. (2012). Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): історія виникнення підходу та його специфіка. *Наукові записки Ужгородського національного університету*, 28, 54–61.
- Ніколаєва, С. Ю. (2020). *Історія методики навчання іноземних мов: навчально-методичний посібник для студентів магістратури та аспірантури*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Плахотник, В. М. (1992). *Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: дидактико-методичний аспект*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук у формі доп., Наук.-дослід. ін.-т педагогіки].
- Пожуєв, В. І. (2009). Інформатизація як ресурс розвитку сучасного українського суспільства. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 38, 4–12.
- Попова, О. В. (2016). *Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти*: монографія. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського; Одеська міська типографія, КП.
- Редько, В. Г. (2018). Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті – прерогатива нової української школи. *Іноземні мови в школах України*, 4, 10–15.
- Тарнопольський, О. Б. (2019). Історія розвитку методики навчання іноземних мов як науки з другої половини XIX сторіччя і до наших днів. *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 58–79.
- Уотсон, Дж. & Рейнер, Р. (1920). Умовні емоційні реакції. *Журнал експериментальної психології*, 3, 1–14.
- Bloomfield, L. (1914) *Introduction to the Study of Language*. New York: Henry Holt.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge.
- 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.
- Guberina, P. (1952). *Zvuk i pokret u jeziku*. Matica Hrvatska, Zagreb.
- 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.
- Kolb, E. (2013). *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)*. Heidelberg: Winter.
- 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.
- Rubinstein, S. L. (1973). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie (Foundations of general psychology)*. Berlin: Verlag: Volk und Wissen.
- 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.

## References

- Bihych, O. B. (2006). *Teoriia i praktyka formuvannia metodychnoi kompetensii vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly*. Lenvit. (in Ukrainian).
- Zadorozhna, I. P. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetensiiieu*. [Dys. ... dok. ped. nauk, KNL]. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Lihvodiydaktychni pratsi suchasnykh naukovtsiv z istorii rozvytku metodyky navchannia inozemnykh mov yak samostiinoi nauky. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 163–174. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Rozvytok metodyky navchannia inozemnykh mov u doslidzhenniakh zarubizhnykh uchenykh. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 104–114. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Istorychni peredumovy stanovlennia pershykh mizhnarodnykh mov i metodiv yikh navchannia v IV–XVII stolittiah. *Nauka i osvita*, 4, 10–16. (in Ukrainian).
- Mykytenko, N. O. (2012). Rozvytok anhliskoi movy dlia spetsialnykh tsilei: osoblyvosti formuvannia zmistu navchannia. *Visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttiedialnosti*, 6(2), 79–89. (in Ukrainian).
- Morska, L. I. (2012). Anhliska mova dlia spetsialnykh tsilei (ESP): istoria vynykennia pidkholu ta yoho spetsyfyka. *Naukovi zapysky Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu*, 28, 54–61. (in Ukrainian).
- Nikolaieva, S. Yu. (2020). *Istoriia metodyky navchannia inozemnykh mov: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv mahistratury ta aspirantury*. Vyd. tsentr KNLU. (in Ukrainian).
- Plakhotnyk, V. M. (1992). *Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov na pochatkovomu etapi v serednii shkoli: dydaktyko-metodychnyi aspekt*. [Avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk u formi dop., Nauk.-doslid. in.-t pedahohiky]. (in Ukrainian).
- Pozhuiev, V. I. (2009). Informatyzatsiia yak resurs rozvytku suchasnoho ukrainskoho suspilstva. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 38, 4–12.
- Popova, O. V. (2016). *Profesiino-movlenniava pidhotovka maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoї osvity: monohrafiia*. PNPu imeni K. D. Ushynskoho; Odeska miska typohrafiia, KP. (in Ukrainian).
- Redko, V. H. (2018). Onovlennia zmistu navchannia inozemnykh mov u suchasni shkilnii osviti – prerohatyva novoi ukrainskoї shkoly. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*, 4, 10–15. (in Ukrainian).
- Tamopolskyi, O. B. (2019). Istoriia rozvytku metodyky navchannia inozemnykh mov yak nauky z druhoi polovyny KhIKh storichchia i do nashykh dniv. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk*. Universytet imeni Alfreda Nobelia, 58–79. (in Ukrainian).
- Uotson, Dzh. & Reiner, R. (1920). Umovni emotsiini reaktsii. *Zhurnal eksperymentalnoi psykholohii*, 3, 1–14. (in Ukrainian).
- Bloomfield, L. (1914) *Introduction to the Study of Language*. Henry Holt. (in English).
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge. (in English).
- 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. (in English).
- Guberina, P. (1952). *Zvuk i pokret u jeziku*. Matica Hrvatska, Zagreb. (in Croatian).
- 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. (in English).
- Hunter, D. & Smith, R. (2012). Unpackaging the Past: ‘CLT through ELTJ Keywords. *ELT Journal*, 66(4), 430–439. (in English).
- Kolb, E. (2013). *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)*. Winter. (in German).
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press. (in English).
- Lehberger, R. (1986). *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Stauffenburg. (in German).
- Macht, K. (1990). *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. 3 vols. University of Augsburg.
- Rubinstein, S. L. (1973). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie (Foundations of general psychology)*. Volk und Wissen. (in German).

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. (in English).

**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 "K.D. Ushynskiyi South Ukrainian National Pedagogical University", Ukraine.

**Research interests:** study of the historical prerequisites for the change of some certain foreign languages of interstate communication to the others and changes in the methods of their mastery; study of the theoretical foundations of pedagogical modeling as a means of improving the teaching process of any educational courses in general and the foreign language teaching methodology course in particular; substantiation and modeling of the content of foreign language teaching for humanitarian majors students.

### LEARNING FOREIGN LANGUAGES AS A MEANS OF INTERSTATE COMMUNICATION BASED ON DIRECT METHODS OF LANGUAGE TEACHING AT THE BEGINNING OF THE XX<sup>TH</sup> CENTURY

The article determines the dependence of the origination and implementation of methods of foreign language teaching on geopolitical events in different countries of the world. At the beginning of the XX<sup>th</sup> century, it was the industrial revolution in the USA, which led to the participation of millions of multilingual people in it. Therefore, the rapid mastery of the English interstate language, as a means of professional communication, became the most important need for them. Direct methods of language teaching were chosen by scientists to solve this problem.

H. Palmer's **oral-aural method** ensured the achievement of English-speaking professional communication skills thanks to the organization of daily English classes which were going to be conducted for half a year in small groups under the guidance of English-speaking teachers. This method principles were the following: the oral basis of teaching; oral, untranslatable study of vocabulary and intuitive grammar learning by using grammar constructions in sentences with the help of oral substitution tables; oral speech development based on connecting multi-structured sentences, questions picture responses, communication according to communicative tasks.

**Audio-lingual method** of Ch. Friza, R. Lado was based on the following principles: prioritizing oral speech over written speech; study of vocabulary in ready-made speech samples; structural, intuitive study of grammar; lack of a written record of the material under study and therefore, the impossibility of revising it during out-of-classroom activity; exclusion of translation from the learning process; development of the ability to guess the context of language units when reading texts and listening to speech; development of dialogical speech skills based on communicative tasks.

**P. Guberin's audio-visual method** of teaching French is based on the following principles: globality, that is, consideration of a sentence as a unit of learning; adherence to the oral basis of learning, but with possible reliance on a printed image of ready-made speech samples; the dominant untranslatability of learning, but with the possibility of translating only complex grammatical phenomena; situationality and functionality of education; audio-visual accompaniment of speech through the use of documentary and feature films.

**Keywords:** foreign language as a means of interstate communication, direct methods of language teaching, oral-aural method, audio-lingual method, audio-visual method.