



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 удосконалення навчання будь-яких освітніх курсів загалом і курсу методики навчання іноземних мов зокрема; обґрунтування та моделювання змісту навчання іноземних мов студентів гуманітарних спеціальностей; розроблення концепції інтегрованих методів навчання освітньої та іншомовної мовленнєвої діяльності студентів технічних та гуманітарних спеціальностей.

✉ mytnyk_lar@ukr.net

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

УДК: 378.147:811.11:811.13

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-167-178>

ЗМІШАНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ НАРОДІВ РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті досліджуються геополітичні та лінгводидактичні передумови виникнення змішаних методів навчання іноземних мов як засобу удосконалення іншомовного мовлення народів різних країн світу в першій половині ХХ століття та деталізується їх методична сутність. Проведене дослідження дозволило встановити що: 1) **змішані методи** навчання іноземних мов являють собою втілення в один метод двох напрямів навчання: свідомого засвоєння мовних явищ та розвитку мовленнєвих умінь на їх основі; 2) історичними передумовами виникнення цих методів були результати Франко-Пруської війни 1870–1871 років, яка завершилася утворенням Німецької імперії, до якої приєдналися 25 держав, багато герцогств та князівств. Це потребувало іншомовних політичних і економічних контактів всіх народів цих країн. Практика вивчення іноземних мов на основі окремого використання **прямих і перекладних** методів довела свою неефективність. Тому вчені тих часів запровадили методику їх об'єднання у **змішані методи**, які виявилися здатними до швидкого вирішення цієї комунікативної задачі; 3) лінгводидактичними передумовами розробки цих методів навчання були урахування: здатності більшості людей запам'ятовувати іншомовний матеріал на основі його осмислення; доцільності вивчення одної частини матеріалу в процесі мовленнєвої діяльності, а іншої – в процесі його читання, запису, перекладу та мовленнєвого відтворення; 4) прикладами **змішаних методів** навчання англійської мови є **читацький метод** М. Уеста та **свідомо-порівняльний метод** Л. Щерби. Перший з них базувався на принципах: пріоритету читання над усним мовленням; формування навичок техніки читання та промовляння на прикладах

того, що читається; усвідомленого вивчення лексико-граматичних явищ і їх використання в процесі читання тематичних, доступних, цікавих текстів; розвитку усного мовлення на основі прочитаного; розширення читацьких і усно-мовленневих можливостей учнів на основі поєднання в кожному наступному тексті нового мовного матеріалу з попередньо вивченим. Другий з них базувався на принципах: взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності; усвідомленого вивчення мовних явищ на основі їх перекладу; використання читання і письма як засобу і як мети навчання; 5) спадкоємність **змішаних методів** навчання іноземних мов з сучасними методичними технологіями полягає у: системному розширенні читацьких та усно-мовленневих вмінь учнів на основі вживання в кожному наступному тексті мовних явищ із попередніх; використанні всіх принципів свідомо-порівняльного методу, але з урахуванням пріоритету комунікативної спрямованості навчання.

Ключові слова: змішані методи навчання іноземних мов, читацький метод, свідомо-порівняльний метод, мова міждержавного спілкування, спадкоємність методів.

Постановка проблеми. Уже на початку ХХ ст. потреба у практичному володінні мовою міждержавного спілкування стрімко зростала. Це обумовлювалося взаємозалежними політичними і економічними стосунками різних країн світу, а відтак, і мовленнєвими контактами їх народів. Для цього, як відомо, з історії розвитку методики навчання іноземних мов, використовувалися **перекладні методи** навчання: граматико-перекладний і лексико-перекладний та **прямі методи** навчання: усно-слуховий, аудіо-лінгвальний та аудіо-візуальний. Але вони не призводили до суттєвих іншомовних результатів у більшості тих, хто навчався. Перекладні методи забезпечували усвідомлення і засвоєння мовних явищ, але не ставили за мету розвиток іншомовних мовленнєвих вмінь. Прямі методи були націлені на навчання людей іншомовної комунікації, але недооцінка ними значущості розуміння мовних явищ, їх читання та запису нівелювали спроможність тих, кого навчали, до вмінь самостійного іншомовного говоріння. Тому окремі методисти різних держав світу: К. Флагстад (Данія); Е. Вріо, А. Пенлош (Франція); А. Болен, Г. Пауль, Е. Отто, Ф. Аронштегш (Німеччина); Ф. Буслаєв, Л. Щерба (СРСР); П. Хегболдта (США); М. Уест (Британія), Ф. Клоссе (Бельгія); Ф. Шубель, Р. Бронеман, Ф. Лейзінгер (ФРН) вдавалися до спроби об'єднання цих методів в одну методичну систему навчання основної міждержавної мови, якою була англійська. Але ці методичні спроби були доволі нечисленні і недостатньо обґрунтовані, щоб змінити стан речей у володінні людьми більшості країн світу мовою міждержавного спілкування. Поштовхом до кардинальних змін у методиці навчання іноземних мов були результати Франко-Пруської війни, в якій перемогу отримала Пруссія і створила таким чином величезну Німецьку імперію. Народи країн, які потрапили до неї, мали швидко оволодіти єдиною іноземною мовою для економічного, політичного та культурологічного існування нового геополітичного утворення. Найбільш адекватними для цього виявилися **змішані методи**.

На сучасному етапі навчання іноземних мов в середніх та вищих закладах освіти використовуються різні варіанти **змішаних методів** як найбільш доступних для досягнення суттєвих комунікативних результатів на основі свідомого вивчення мовних явищ. Тому їх аналіз проводять такі українські вчені, як: О. Бігич (2011), С. Гапонова (1998), О. Василенко (2018), С. Ніколаєва (2020), В. Плахотник (2012), О. Тарнопольський (2019). Вони в своїх дослідженнях узагальнили їх принципи, визначили переваги та недоліки, запропонували свої шляхи їх інтеграції із існуючими комп'ютерними технологіями навчання іноземних мов. Натомість у жодному з цих досліджень не визначаються історичні передумови виникнення **змішаної системи навчання**, що ускладнює її удосконалення та виокремлення спадкоємності таких її методичних дій, які сьогодні є найбільш ефективними для всіх, хто навчається, побутовому і професійному іншомовному спілкуванню, читанню і письму.

Виходячи з цього, **мета** цієї статті полягає у дослідженні геополітичних та лінгводидактичних передумов виникнення **змішаних методів** навчання іноземних мов та деталізації їх методичної сутності.

Завданнями дослідження ми вбачаємо: 1) дати загальну характеристику змішаних методів навчання; 2) визначити їх історичні передумови виникнення; 3) встановити їх лінгводидактичні передумови розвитку; 4) проаналізувати сутність, переваги та недоліки найвідоміших зразків таких методів, а саме: **читацького методу** навчання англійської мови М. Уеста та **свідомо-порівняльного методу** навчання англійської мови Л. Щерби; 5) встановити спадкоємність кожного з цих методів із сучасними технологіями навчання іноземних мов.

Методами нашого дослідження є: вивчення історичної, психологічної, дидактичної, лінгвістичної та методичної літератури; проведення аналізу змішаних методів навчання на прикладах читацького та свідомо-порівняльного; здійснення розробки курсу лекцій для студентів гуманітарних факультетів із сутності змішаних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. **Змішані методи** навчання іноземних мов виникли і розвинулися як альтернатива двом попереднім напрямкам: **перекладному і прямому**, кожний з яких, хоча і передбачав різні методи навчання, але не був спроможним забезпечити все зростаючу потребу у вільному спілкуванні міжнародною мовою людям різних країн світу. Так **граматико-перекладний і лексико-перекладний** методи гарантували учням якісне засвоєння мовного матеріалу і розуміння різноманітних лексико-граматичних форм оперування ним для сприйняття змісту складних автентичних текстів, але навіть не ставив за мету навчання іншомовної комунікації. Різновиди **прямих методів** навчання: **усно-слуховий, аудіо-лінгвальний і аудіо-візуальний** своєю головною метою вбачали розвиток умінь іншомовного побутового і ділового спілкування, але досягали їх становлення в більшій кількості людей через складні умови організації навчального процесу. Тому і виникла причина об'єднання методичних засад цих обох напрямків у єдину навчальну систему, яка отримала назву «**змішаних методів навчання**».

Однією з історичних передумов удосконалення методів навчання іноземних мов, і як виявилось через застосування **змішаних методів**, були результати Франко-Пруської війни 1870–1871 років між імперією Наполеона III та німецькими державами на чолі з Пруссією. Вона закінчилася поразкою і крахом Франції, внаслідок чого Пруссія зуміла перетворити Північно-німецький союз на єдину Німецьку державу під своїм контролем і повернути до свого складу Ельзас і Лотарингію. Підсумки війни призвели до загальносвітового впровадження досягнень науково-технічного прогресу в арміях провідних країн світу, докорінних реформ логістики, тилу і постачання військ. Війна дала потужний поштовх до розвитку не лише сфери озброєння та екіпірування, військової промисловості, а й польової медицини та військової фармакології. Крім того, мало місце широке застосування розвідувальної та військово-транспортної авіації.

18 січня 1871 року у Версалі Бісмарк і Вільгельм I оголосили про становлення Німецької імперії, до якої швидко приєдналися 25 держав: з них 4 королівства, 11 великих герцогств, 8 князівств, 3 вільних міста та Імперська земля Ельзас-Лотарингія, з імператором на чолі. Крім того, у тісних політичних та економічних стосунках із Німецькою імперією продовжували залишатися такі країни, як: Італія, Данія, Австро-Угорщина, Велика Британія, Північна і Південна Америка. Усе це потребувало вільних іншомовних політичних контактів усіх народів зазначених вище країн світу. І сталося так, що саме в той час **змішані методи** навчання виявилися здатними до швидкого вирішення цієї соціально-комунікативної задачі.

Лінгводидактичні передумови розвитку і становлення **змішаних методів** навчання виникли в той же час, тобто наприкінці XIX ст. Вони базувалися на необхідності урахування здатності більшості людей опановувати іноземні мови в їх немовних середовищах. Перші наукові пропозиції щодо досягнення результатів у таких умовах навчання належали В. Стоюніну (1891), Г. Недлеру (1879), А. Томсону (1910). У 1879 році було опубліковано роботу Г. Недлера «Про класне викладання іноземних мов». У ній автор один із перших обґрунтував ідею необхідності вступного – «пропедевтичного» – курсу. Його метою було, за словами Г. Недлера, закладення фундаменту для подальшого навчання читання та роботи над текстами, для чого були потрібні знання значної кількості слів і можливості їх вживання в необхідних формах.

Під час читання та роботи над текстами він пропонував використовувати переклад, запитування до текстів, їх заучування та переказ. Ще задовго до Г. Пальмера вчений Г. Недлер запропонував використовувати підстановчі таблиці для тренування синтаксичних конструкцій, замінюючи лексичні елементи в реченні без зміни його синтаксичної конструкції, наприклад: 1. Der Junges etztesich und schrieb. 2. Das Kinds etztesich und schrieb. 3. Die Mutter setztesich und schrieb. Г. Недлер уперше сформулював методичний принцип «однієї складності». Його сутність полягає в тому, що під час оволодіння якимось граматичним явищем слова мають бути майже всі відомі учням, і кожне речення має містити тільки одну складність, заради якої воно задається. Г. Недлер пропонував приділяти особливу увагу граматичній правильності мови та практичному вивченню граматики на середньому етапі навчання. Він наполягав на необхідності навчання перекладу іноземною мовою, але не окремих слів, а зв'язних текстів. На старшому етапі він вважав за необхідне систематичне й окреме від інших аспектів мови вивчення граматики.

У подальшому в першій половині ХХ ст. необхідність **змішаних методів** була підтримана багатьма вченими, такими, як: К. Флагстад (Данія); Е. Вріо, А. Пенлош (Франція); Г. Пауль, Е. Отто, Ф. Аронштешг (Німеччина); А. Томсон (Україна). У 30–40-ві роки з'явилися роботи: П. Хегболдта (США) і А. Болен (Німеччина). У 50–60-ті роки найбільшу популярність здобули праці М. Уеста (Британія), Л. Щерби (СРСР), Ф. Клоссе (Бельгія); Ф. Шубеля, Р. Бронемана, Ф. Лейзінгера (ФРН).

Розглянемо, як ці вчені визначали сутність **змішаних методів** навчання і які методичні дії вважали ефективними для більшості тих, хто вивчав іноземні мови. Зазначені прихильники **змішаних методів** навчання вважали, що для масового впровадження необхідна методика, яка б поєднувала **прямі і перекладні методи**, а не винятково застосовувала б один з них. Цей напрям в їх дослідженнях отримав назву «**змішаної методики**» і майже одразу набув широкої популярності, яка не була втрачена до кінця ХХ ст.

Змішана методика не являє собою будь-якої єдиної методичної системи. Багато її представників узагалі розглядали методика як комплекс прийомів, спрямованих на досягнення певної мети, яка може змінюватися під впливом конкретних умов навчання: його тривалості, віку учнів, тижневої сітки годин тощо (П. Хегболдт, 1935; Ф. Клоссе, 1960).

Послідовники **змішаної методики** по-різному поєднували компоненти **прямих і перекладних методів**: одні більш тяжили до перших (Е. Отто, 1925; А. Болен, 1966); інші – до других (К. Флагстад, 1913; Л. Щерба, 1940); треті – посідали проміжну позицію (П. Хегболдт, 1963, Ф. Лейзінгер, 1966, Ф. Клоссе, 1960). Незважаючи на те, що представники змішаної методики надавали неоднакового значення тим чи іншим питанням, розробляли їх із різним ступенем глибини, розходилися в думках щодо виконання учнями деяких навчальних дій, вони всі були єдині у визначенні цілей навчання іноземних мов: **практичної і освітньої**.

Перша з цих цілей реалізовувалася набуттям знань запрограмованого мовного матеріалу і розвитком умінь його використання: в усному тематичному, побутовому мовленні; у читанні не складних художніх творів; у писемному мовленні у формі листування.

Друга з цих цілей передбачала розвиток в учнів логічного мислення через вивчення іншомовних явищ як закономірної лінгвістичної системи. А в культуро-освітньому аспекті ця ціль реалізовувалася через ознайомлення учнів із побутом, життям і культурою народу, мова якого вивчалася. Для цього вони читали багато текстів країнознавчого характеру і дивилися англомовні країнознавчі фільми.

Визначаючи структурний зміст навчання, усі прихильники змішаної методики наголошували на важливій ролі **фонетики** в оволодінні іноземною мовою і вважали, що початок навчання має бути присвячений створенню міцних слухомоторних образів. Деякі методисти (К. Флагстад, А. Болен) навіть пропанували виділити з цієї метою період тільки усної роботи у формі «усного вступного курсу». Не заперечуючи цьому, одні дослідники доводили необхідність введення в такий курс читання текстів з використанням фонетично засвоєного матеріалу; а інші – наполягали на «зорово-моторному способі» пред'явлення фонетичної інформації,

тобто запису: звуків з використанням фонетичної транскрипції, літер, слів, словосполучень і речень у процесі вивчення **фонетики**.

Прихильники «**змішаних методів**» навчання надавали багато уваги навчанню **лексики** і накопиченню учнями словникового запасу як одного з головних завдань опанування іноземної мови. Обсяг словника визначався у 2500–3000 одиниць (П. Хегболдт, 1935; Ф. Клоссе, 1960; А. Болен, 1966). Майже 25% з них передбачувалося лише для їх розуміння при читанні й тому складало «пасивний словниковий запас». Більшість з них – 75% передбачувалося для активного використання в усному і писемному мовленні й тому складала «активний словниковий запас». Семантизація **активної лексики** мала здійснюватися, на думку більшості методистів, як у процесі мовлення на основні мовної здогадки, так і з використанням перекладу. Семантизація **пасивної лексики** мала здійснюватися на основі контекстуальної здогадки в процесі читання. Хоча при необхідності учні могли самостійно використовувати двомовні словники.

Значна увага всіма прихильниками **змішаних методів** навчання надавалася вивченню **граматики**, але тільки таких граматичних явищ, які найчастіше використовуються в усному та писемному мовленні. Методика навчання **граматики** залежала від етапу навчання.

На початковому етапі більшість методистів наполягали на інтуїтивному використанні різних граматичних форм, а відтак на їх запам'ятовуванні шляхом багаторазового прослуховування в мовленні вчителя, відтворення за ним готових фраз і їх вживанні у власному спілкуванні.

На **середньому етапі** учні мали усвідомлювати значення і форму утворення тих граматичних явищ, котрі вживали в усному мовленні. І таким же усвідомленим чином вони мали оволодівати наступним граматичним матеріалом. Досягалося таке розуміння іншомовних граматичних одиниць шляхом їх порівнянням з аналогічними у рідній мові. Для цього вони підлягали запису, перекладу на рідну мову і вживанню в різних видах мовленнєвої діяльності.

На наступному етапі учні мали самостійно комбінувати різні граматичні форми для граматично нормативного висловлення своїх думок іноземною мовою.

Особлива увага приділялася навчанню **усного мовлення**, яке, на думку прихильників **змішаних методів** навчання, мало здійснюватися перед усіма іншими видами мовленнєвої діяльності. Тому усвідомлене вивчення лексичних та граматичних одиниць з їх записом, перекладом та читанням було відтерміновано у часі. Цьому заперечували лише такі вчені, як: А. Томсон, К. Флагстад, К. Ганшина, які вважали не правомірним використовувати в іншомовному мовленні не зрозумілих лінгвістичних форм. Тому вони наполягали на взаємопов'язаному навчанні видам мовленнєвої діяльності.

Важливе місце в **змішаних методах** відводилося навчанню **читати**. Воно розглядалося як мета і як засіб навчання. Як мета – **читання** використовувалося як джерело цікавої і потрібної для учнів інформації, яка давала поштовх для її обговорення. Зміст текстів також використовувався для культурного, патріотичного, інтернаціонального виховання учнів. Як засіб – **читання** являло собою ефективну вправу, в якій демонструвалося вживання лексичного і граматичного матеріалу, що вивчався, у мовленні. Воно також породжувало багато інших вправ: відповіді на запитання до текстів, відтворення їх змісту в усній та писемній формах. Деякі методисти (К. Флагстад, 1913; П. Хегболдт, 1935; Ф. Клоссе, 1960) наполягали на перекладі текстів на рідну мову, якщо вони містили багато незнайомих слів.

Письмо в **змішаних методах** зазвичай використовувалося як засіб навчання, тобто для запису того, що вивчалось у **фонетиці**, **лексичі** та **граматиці**. І лише деякі дослідники того часу (М. Уест, 1930; Л. Щерба, 1940) доводили необхідність використання **письма** як мети навчання, тобто як виду мовленнєвої діяльності. Безумовно, вона виглядала обмежено, тому що проявлялася у формі письмових переказів текстів, чи у написанні тематичних творів. І тільки за методикою Л. Стродт, 1964, **письмо** набувало реально комунікативного змісту у формі листування учнів зі своїми іноземними друзями.

Отже, **змішані методи** вклали значний внесок в удосконалення методики навчання іноземних мов. Кожен з їх прихильників мав свій погляд на вибір із двох протилежних концепцій:

граматичної і усно-мовленнєвої їх кращих елементів – доступних і ефективних для учнів і умов навчання в різних країнах світу. Це обумовило залучення широкого загалу громадян до опанування і використання міжнародної мови для вирішення як власних освітніх проблем, так і соціально обумовлених проблем контактної взаємодії різних народів.

Для прикладу реалізації **змішаних методів** навчання розглянемо **читацький метод** М. Уеста і **свідомо-порівняльний метод** Л. Щерби.

Читацький метод М. Уеста. Був розроблений у 30-х роках ХХ ст. і стверджував, що початком навчання має бути розвиток іншомовних читацьких умінь, тому що на їх основі учням значно легше засвоювати мовний матеріал і використовувати його в мовленні. Така методична думка на перший погляд видається не новою. Адже в **граматико-перекладному** та **лексико-перекладному** методах головна навчальна мета теж полягала у навчанні читання та розумінні складних автентичних текстів для отримання з них інформації та підвищення рівня освіченості. Однак мета розвитку умінь комунікації на основі змісту прочитаного не висувалась. І тому методика навчання читання лише як засобу розвитку інтелекту не мала нічого спільного з тим, що запропонував М. Уест, для якого читання було засобом розвитку усного мовлення.

Отже, М. Уест розумів, що таке просунуте вміння читання формується не так просто, але це все ж таки методично правомірніше, ніж починати навчання іноземних мов з розвитку усно-мовленнєвих умінь. Це твердження вчений доводив так: 1. Вивчення готових зразків мовлення не спроможне призвести до перетворення викладу зазубрених текстів на висловлювання власних думок. Зорове ж сприйняття речень з розумінням граматичних перетворень, що відбуваються в них, призведуть до розвитку реально комунікативних умінь. 2. Тривалий усний курс виключає позаурочне повторення матеріалу, що вивчається, і нівелює будь-яку самостійну роботу над вивченням іноземної мови. Можливість прочитати матеріал дома, який вивчався на уроці, зміцнить його усвідомлення, забезпечить його запам'ятовування і створить передумови для його практичного застосування. 3. Сам процес читання виявиться стимулом для вивчення іноземної мови, оскільки він буде викликати інтерес в учнів до інформації, що отримується з текстів, і тому зробить навчання практичним і результативним. 4. Читання текстів дозволить учням накопичувати словниковий запас та постійно розширювати його; а читання автентичних текстів збагатить майбутню мову учнів різноманітними фразеологічними одиницями та цікавими країнознавчими знаннями. 5. Постійне читання іншомовної літератури сприятиме розвитку в учнів філологічної культури мовлення.

На основі широкомасштабної експериментальної роботи у навчальних закладах Індії М. Уест створив найбільш доступну для учнів систему навчання читання. У методичному аспекті вона забезпечувала усвідомлене засвоєння лексико-граматичного матеріалу та розширювала словниковий запас учнів. В організаційному аспекті вона затверджувала провідну роль учнів у процесі навчання за допомогою їхньої самостійної роботи з підручником.

Для реалізації своєї методичної концепції М. Уест провів ретельний відбір словника-мінімуму для читання в кількості 3500 одиниць, які були рівномірно розподілені ним у 10 книгах. Створення таких книг для читання забезпечувало поступове введення нових слів, їх запам'ятовування і тим самим розширення словникового запасу, що дозволяло збагачувати інформацію, що викладалася, як у її лінгвостилістичному, так і змістовному аспектах. Самі тексти, за вимогами М. Уеста, мали бути такими: 1) цікавими для учнів із самого початку навчання; 2) доступними для сприйняття, тобто не містити більше одного нового слова на 50 знайомих; 3) такими, що виключають переклад, тобто забезпечують розуміння нових слів за контекстом; 4) навчально-методичними, тобто такими, що сприяють запам'ятовуванню нових слів, не за рахунок їх зубріння, а за рахунок їх не менше, ніж триразового повторення у першому текстовому пред'явленні та обов'язкового повторенні у наступних текстах; 5) граматично ілюстраційними, тобто такими, в яких використовуються лише ті граматичні форми, які відображають викладений зміст; 6) навчально-результативними, тобто такими, що приносять учням видимі результати у накопиченні їх лексичних знань; у задоволенні їх пізнавальних потреб; у практичному оволодінні іноземною мовою.

Інші види мовленнєвої діяльності за методикою М. Уеста розвивалися як в усному випередженні, так і на основі читання. Критикуючи тривалі усні курси, вчений допускав усно-мовленнєве спілкування вчителя з учнями, але лише в плані навчально-організаційної комунікації з семантизацією складових її елементів за допомогою екстралінгвістичних засобів та предметної наочності. Основний обсяг навчального матеріалу вживався в мовленні після його рецетивного сприйняття і засвоєння в процесі читання та відповідей на питання до прочитаного.

Не виключала методика М. Уеста **переклад** мовних явищ, що вивчаються, з рідної мови на іноземну та з іноземної мови на рідну, але лише як засоби контролю їх запам'ятовування та засвоєння.

Незважаючи на суттєві переваги методики навчання іноземних мов М. Уеста, і зокрема її головного принципу «іноземній мові не можна навчити, їй можна тільки навчитися», вона не набула досить широкого поширення. Була реалізована лише на матеріалі англійської мови та визнана лише в Індії та Арабських країнах, де жив та працював учений.

Нам надається, що недостатня популярність **читацького методу** М. Уеста обумовлена низкою його вад: 1) відсутністю чіткої системи формування навичок техніки читання та письма, а звідси й відбору матеріалу для безперешкодного читання; 2) недостатньою увагою до запису як мовних явищ, що вивчаються, так і до письмового викладу думок; 3) нівелюванням значимості розвитку умінь діалогічного мовлення на основі прочитаного та в ситуаціях мовленнєвого спілкування; 4) недооцінкою значимості навчання аудіювання хоча б на мовному матеріалі прочитаних текстів; 5) недостатньою популяризацією методичних ідей самого методу та рекомендацій щодо його застосування; 6) відсутністю розроблених 10 підручників автора з навчання англомовного читання у широкому розповсюдженні.

При цьому сучасна науково-методична школа високо цінує внесок М. Уеста у створення ефективної концепції навчання англійської мови. Її спадкоємність у сучасних технологіях навчання іноземних мов проявляється у реалізації принципу «створення тематичних текстів на основі вживання в кожному наступному мовних явищ із попередніх», що: не допускає забування того, що вивчалось; системно зміцнює мовні навички учнів і розширює їх мовленнєві можливості.

Іншим прикладом **змішаної методики** навчання англійської мови може бути **свідомо-порівняльний метод** Л. Щерби. Розглянемо його.

Свідомо-порівняльний метод Л. Щерби. Був розроблений у 40-х роках ХХ ст. і широко впроваджувався в середніх і вищих закладах освіти до початку 60-х років. Створення цього методу пояснювалося двома основними причинами: соціально-економічними та лінгво-методичними.

Перші полягали в тому, що перед початком Другої світової війни, тобто в середині 30-х років ХХ ст. в країні СРСР змінилася політична та економічна ситуація. Було взято курс на індустріалізацію, електрифікацію та культурну революцію. Для реалізації таких планів були потрібні вітчизняні фахівці різних профілів, що й зумовило вдосконалення всієї освітньої системи. У школах і вишах, які відкривалися в усіх індустріальних містах країни, висувалася вимога підготовки молоді не тільки до володіння обраними спеціальностями, а до здатності отримувати профільну інформацію з іноземних першоджерел для удосконалення своїх профільних знань і розуміння іноземних фахівців. У зв'язку з цим Міністерство освіти тих років затвердило нові навчальні плани та програми з вивчення всіх предметів у всіх середніх та вищих навчальних закладах та нові вимоги до опанування іноземних мов. Вони полягали у розвитку іншомовних мовленнєвих умінь на основі знання лінгвістичних основ мови, що вивчалася. Тому **свідомо-порівняльний метод** Л. Щерби був єдиним, який підходив для вирішення лінгво-освітніх завдань того часу.

Другі полягали в тому, що саме **свідомо-порівняльний метод** заперечував заучування будь-якого матеріалу без його повного усвідомлення. Так само, як і заперечував можливість іншомовного говоріння без уміння самостійної трансформації будь-якого вивченого мовного явища в ту форму, яка виявлялася необхідною в момент комунікації.

Методологічною основою цього методу були психологічні закономірності усвідомленого засвоєння матеріалу, що вивчається, з метою його подальшого усвідомленого практичного

застосування. Ці закономірності обґрунтовувалися у дослідженнях С. Виготського (1956), М. Жинкіна (1958), О. Соколова (1956). Їх основна ідея полягає в тому, що вивчення іноземної мови співвідноситься з процесом вироблення у свідомості людини іншого, стосовно вже наявного, мовного коду вираження думок. Тобто, якщо в людини виникає думка сказати, що погода хороша, то засобами англійської мови це буде так «The weather is fine». У такому разі людина має, по-перше, знати інший лексичний код; а по-друге, розуміти, чому в реченні мають бути ще два слова без смислового навантаження, але обов'язкових для нормативного вираження цієї думки. Для цього і потрібне усвідомлення мовних явищ тієї мови, що вивчається, яке досягається шляхом їх зіставлення з рідною мовою.

Принципами свідомо-порівняльного методу є такі:

1. Взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Це означало, що будь-який лексичний і граматичний матеріал, що вивчається, учні мають читати, писати і вживати в мовленні: а) у читанні текстів та їх усному та письмовому переказі; б) у читанні діалогів та їх усному відтворенні за ролями; в) у прослуховуванні текстів та відповідей на запитання для перевірки їх розуміння. Тільки в усному мовленні інтуїтивно засвоювалися фрази класно-урочного побуту.

2. Усвідомлене вивчення всіх мовних явищ. Це означало, що: а) кожна лексема і граматична одиниця, що вводилася, записувалася, прочитувалася і семантизувалася з опорою на рідну мову; б) утворення похідних форм від них пояснювалося правилами, представленими в підручниках; в) заучування форм мовних явищ досягалося в мовній та передмовленнєвій практиці шляхом виконання лексичних, граматичних та лінгвомовленнєвих вправ.

3. Використання перекладу як засобу навчання. Це означало, що ніякі іншомовні дії не повинні були здійснюватися без їхнього повного усвідомлення. А воно досягалося шляхом перекладу всього, що вивчається, на рідну мову учнів. Тому переклад використовувався як засіб: а) семантизації лексичних і граматичних одиниць, їх запам'ятовування і перевірки рівня засвоєння; б) перевірки розуміння прочитаних текстів та діалогів, поданих у підручниках, а також тих, що сприймалися на слух.

4. Використання письма як засобу і мети навчання. Це означало, що обов'язково записувалися: а) всі мовні явища, що вивчалися; б) приклади словосполучень та речень, поданих у вправах підручників; в) змісти прочитаних текстів; г) теми, що вивчалися за програмою, у формі домашніх творів;

5. Використання читання як засобу і мети навчання. Як засіб навчання читання використовувалося для: а) демонстрації вживання мовного матеріалу, що вивчався, у зв'язному мовленні; б) запам'ятовування мовних форм шляхом багаторазового переказу прочитаного. Як мета навчання читання використовувалося для розвитку усного мовлення учнів, їх інформування про явища та події, близькі до запрограмованої тематики.

6. Взаємозв'язку форми та змісту. Це означало, що ті мовні явища, які вживаються в іноземній мові, але не мають свого змісту, мають тлумачитися рідною мовою учнів для їх повного розуміння. В англійській мові це артиклі та допоміжні дієслова.

Методика навчання англійської мови Л. Щерби була реалізована у підручниках: для учнів 5-х класів З. Цветкової, Ц. Шпігель (1959); для учнів 6-х, 7-х класів В. Гудзь (1962, 1963).

Переваги цього методу полягали в: 1) усвідомленому вивченні мовних явищ, що дозволяло учням продукування самостійного мовлення в його нормативному лексико-граматичному представленні та здатності до самокорекції власних помилок; 2) залученні до процесу вивчення іноземної мови максимально можливої кількості аналізаторів: слухового, мовленнєво-рухового, зорового та моторно-рухового, що значно полегшувало більшості учнів засвоювати мовний та мовленнєвий матеріал; 3) використанні перекладу для семантизації мовних явищ, їх запам'ятовуванні та контролі їх засвоєння; це забезпечувало можливість поглиблення філологічних знань рідної мови та усвідомлене формування мовного коду іноземної мови; 4) запису матеріалу, що вивчався, для його повторення у позаурочний час та розвитку вмінь самонавчання; 5) використанні мовних явищ у всіх видах мовленнєвої діяльності, що забезпечувало свідомий розвиток тематичних мов-

ленневих вмінь; 6) системному виконанні великої кількості мовних та передмовленневих вправ з матеріалом, що вивчався, що приводило до збереження його у пам'яті на тривалий час, а тому і можливості його практичного використання у подальшій професійній діяльності.

Недоліки цього методу такі: 1) надмірна прив'язка до тем навчання, які за своєю суттю були недостатньо комунікативними; 2) обмеження усно-мовленнєвої діяльності учнів переказом запрограмованих тем із їх незначною творчою зміною; 3) відсутність навчання читання фабульних текстів, що знижувало як пізнавальний, і комунікативний потенціал цього виду мовленнєвої діяльності; 4) виключення з навчального процесу розвитку вмінь спонтанного монологічного та діалогічного мовлення; 5) надмірне навантаження учнів мовними вправами, що знижувало можливість участі учнів у мовленнєвій практиці.

Низький рівень іншомовних комунікативних умінь, що досягалися за методом Л. Щерби, зумовив невинуватену, на наш погляд, відмову від нього. Це в подальшому призвело до занепаду в СРСР методики як науково обґрунтованої теорії і практики досягнення знань міжнародної мови більшістю тих, хто її вивчав. А між тим спадкоємність лінгводидактичних засад **свідомо-порівняльного методу** для розвитку іншомовних реально мовленнєвих умінь була очевидною. Вона полягала у використанні всіх його принципів з комунікативною метою їх реалізації.

Проведене дослідження дає змогу заключити, що:

1. Загальна характеристика **змішаних методів** навчання іноземних мов полягає у втіленні в одному методі двох напрямів навчання: свідомому засвоєнню мовних явищ і розвитку мовленнєвих умінь на їх основі. Варіативна значущість цих напрямів для різних вчених обумовила появу різних видів змішаних методів навчання.

2. Історичними передумовами виникнення **змішаних методів** навчання іноземних мов були результати Франко-Пруської війни 1870–1871 років, яка завершилася поразкою Франції та утворенням Німецької імперії, до якої приєдналися 25 держав з багатьма королівствами, герцогствами та князівствами в них; а також з необхідністю підтримки політичних та економічних стосунків з Італією, Данією, Австро-Угорщиною, Великою Британією, Північною і Південною Америкою. Усе це потребувало вільних іншомовних політичних контактів всіх народів зазначених вище країн світу. Науковці тих часів довели, що найбільш доступними методами для швидкого досягнення вмінь іншомовної комунікації у значної більшості людей були ЗМШАНІ.

3. Лінгводидактичними передумовами розробки **змішаних методів** навчання були: 1) урахування здатності більшості людей до запам'ятовування іншомовного матеріалу на основі його осмислення; 2) доцільність розділення змісту навчання на дві частини: *матеріалу для його опанування* в процесі слухового сприйняття, повторення та відтворення; *матеріалу для його читання*, запису й усвідомлення лінгвістичних основ; 3) правомірність використання двох видів семантизації того, що вивчається: *екстралінгвістичних дій* для розуміння усно-мовленнєвої комунікації; *перекладу* для розуміння мовних явищ і перевірки їх засвоєння; 4) запровадження читання автентичних текстів для демонстрації вживання лексико-граматичних одиниць у зв'язному мовленні та для отримання цікавої та важливої для учнів інформації.

4. **Читацький метод** навчання англійської мови М. Уеста, розроблений у 30-ті роки ХХ ст., базувався на принципах: 1) пріоритету читання над усім мовленням з початку навчання; 2) формування навичок техніки читання та промовляння на прикладах того, що читається; 3) усвідомленого вивчення лексико-граматичних явищ й їх використання в навчальних тематичних текстах; 4) розвитку усного мовлення на основі прочитаного; 5) розширення читацьких і усно-мовленнєвих можливостей учнів на основі поєднання в кожному наступному тексті нового мовного матеріалу з попередньо вивченим; 6) читання методичного доцільних, доступних для розуміння, цікавих текстів.

Свідомо-порівняльний метод навчання англійської мови Л. Щерби, розроблений у 40-і роки ХХ століття, базувався на принципах: 1) взаємопов'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності; 2) усвідомленого вивчення мовних явищ на основі їх порівняння з рідною мовою учнів; 3) використання перекладу як засобу семантизації лексико-граматичного матеріалу,

його запам'ятовування та контролю; 4) використання читання і письма як засобу і як мети навчання; 5) взаємозв'язку форми і змісту неперекладних явищ англійської мови.

5. Спадкоємність **змішаних методів** навчання іноземних мов з сучасними методичними технологіями полягає у використанні: принципу «поступового розширення читацьких і усно-мовленнєвих вмінь учнів шляхом повторення в кожному наступному навчальному тексті мовних явищ із попередніх у межах одного етапу навчання» – із **читацького методу**; усіх принципів **свідомо-порівняльного методу**, але з комунікативною метою їх реалізації.

Подальше дослідження історії розвитку методики навчання іноземних мов ми вбачаємо у встановленні історичних, політичних і соціальних передумов визнання в Україні **англійської мови** як обов'язкової для володіння всіма її громадянами: закон № 9432 «Про застосування англійської мови в Україні» від 26.06.2024; а відтак, і визначенні найбільш ефективних сучасних технологій навчання іноземних мов для вирішення цієї значущої політичної, культурологічної та лінгводидактичної задачі.

Використані джерела

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2011). *Методика формування міжкультурної інішомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій. Навчально-методичний посібник*. Київ: Ленвіт.
- Гапонова, С. В. (1998). Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом. *Іноземні мови*, 1, 24–31.
- 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.
- Ніколаєва, С. Ю. (2020). Історія методики навчання іноземних мов: навчально-методичний посібник для студентів магістратури та аспірантури. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Плахотник, В. М. (2012). Система навчання в контексті загальної теорії систем. У *Педагогічна і психологічна наука в Україні. Збірник наукових праць* (т. 3, с. 20–35).
- Тарнопольський, О. Б. (2019). Історія розвитку методики навчання іноземних мов як науки з другої половини XIX сторіччя і до наших днів. У *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник* (с. 58–79). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
- Bohlen, A. (1966). *Methodik der neusprachlichen Unterrichts*. Heidelberg, Quelle u. Meyer.
- Closset, F. (1960). *Didactique des langues vivantes*. Paris. Bruxelles.
- Flagstadt, Chr. (1913). *Psychologie Der Sprachpadagogik*. Leipzig u Berlin. Verl. von Teubner.
- Hagboldt, P. (1935). *Language learning*. Illinois. The University of Chicago Press.
- Leisinger, F. (1966). *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*. Stuttgart.
- Otto, E. (1925). *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts: Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre*. Leipzig. Verl. von Velhagen.
- Solonzova, L. P. (2015). *Methods of teaching foreign languages. Part 3: History of Foreign language teaching methods*. Evero.
- West, M. (1955). *Learning to read a foreign language*. London: Longmans, Green and Co.
- West, M. (1926). *Bilingualism*. Calcutta.

References

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2011). *Metodyka formuvannya mizhkul'turnoyi inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentsiyi: Kurs leksiy. Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv: Lenvit (in Ukrainian).
- Bohlen, A. (1966). *Methodik der neusprachlichen Unterrichts*. Heidelberg, Quelle u. Meyer. (in German).
- Closset, F. (1960). *Didactique des langues vivantes*. Paris. Bruxelles.

- Flagstadt, Chr. (1913). *Psychologie Der Sprachpadagogik*. Leipzig u Berlin. Verl. von Teubner. (in German).
- Hagboldt, P. (1935). *Language learning*. Illinois. The University of Chicago Press. (in French).
- Haponova, S. V. (1998). Suchasni metody vykladannia inozemnykh mov za rubezhem. *Inozemni movy*, 1, 24–31 (in Ukrainian).
- Leisinger, F. (1966). *Elemente des neusprachlichen*. Unterrichts. Stuttgart. (in German).
- Martynova, R. Yu. (2023). Lihvodiydaktychni pratsi suchasnykh naukovtsiv z istorii rozvytku metodyky navchannia inozemnykh mov yak samostiinoi nauky. *Ukrayinskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 163–174 (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Rozvytok metodyky navchannia inozemnykh mov u doslidzhenniakh zarubizhnykh uchenykh. *Ukrayinskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 104–114. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Istorychni peredumovy stanovlennia pershykh mizhnarodnykh mov i metodiv yikh navchannia v IV–XVII stolittivakh. *Nauka i osvita*, 4, 10–16. (in Ukrainian).
- Nikolayeva, S. Yu. (2020). Istoriia metodyky navchannia inozemnykh mov: navchalno-metodychni posibnyk dlia studentiv mahistratury ta aspirantury. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU. (in Ukrainian).
- Otto, E. (1925). *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts: Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre*. Leipzig. Verl. von Velhagen. (in German).
- Plakhotnyk, V. M. (2012). Systema navchannia v konteksti zahalnoi teorii system. In *Pedahohichna i psykholohichna nauka v Ukraini. Zbirnyk naukovykh prats* (Vol. 3, pp. 20–35). Kyiv: Ped. Dumka. (in Ukrainian).
- Solonzova, L. P. (2015). *Methods of teaching foreign languages. Part 3: History of Foreign language teaching methods*. Evero. (in English).
- Tarnopolskyi, O. B. & Kabanova, M. R. (2019). Istoriia rozvytku metodyky navchannia inozemnykh mov yak nauky z druhoi polovyny XIX storichchia i do nashykh dnev. In *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli* (pp. 58–79). Dnipro: Universitet A. Nobelia. (in Ukrainian).
- West, M. (1926). *Bilingualism*. Calcutta. (in English).
- West, M. (1955). *Learning to read a foreign language*. London: Longmans, Green and Co. (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 «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky».

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; development of the concept of integrated methods of teaching educational and foreign language speech activities of students majoring in technical and humanitarian specialties; teaching foreign languages based on the compression of the material under study.

MIXED METHODS AS A MEANS OF IMPROVING FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF PEOPLES OF DIFFERENT COUNTRIES OF THE WORLD IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Abstract. The article examines the geopolitical, linguistic and didactic prerequisites for the emergence of mixed methods of teaching foreign languages as a means of improving the foreign language speech of the peoples of different countries of the world in the first half of the 20th century and gives the detailed analysis of their methodological essence. The conducted research made it possible to come to the following conclusions: 1) the **mixed methods** of teaching foreign languages represent the embodiment of two teaching directions into one method: the conscious mastering of the language phenomena and the development of speech skills based on them; 2) the historical prerequisites for the emergence of these methods were the results of Franco-Prussian War of 1870–1871, which ended with

the formation of German Empire. 25 different states, many duchies and principalities joined the empire. This fact caused political and economic contacts of all peoples of these countries. Such contacts had to be done in a foreign language. But the practice of teaching foreign languages based on the use of **direct and translation methods** proved its inefficiency. Therefore, the scientists of that time introduced the technique of combining them into mixed methods that led to a quick solution of this communicative task; 3) the linguistic didactic prerequisites for the development of these teaching methods were the following: the ability of many people to keep in mind the foreign language material based on its comprehension; the expediency of learning one part of the material in the process of speech activity, and the other – in the process of its reading, writing, translating and speech reproducing; 4) the examples of the mixed methods of teaching English are the following: Michael West's reading method and Lev Shcherba's conscious-and-comparative method. The first of them was based on the following principles: priority of reading over speaking; formation of reading technique skills and pronunciation skills based on the examples of the material what is read; conscious study of lexical and grammatical phenomena and their use in the process of reading thematic, easy-to-understand, interesting texts; development of oral speech based on the material which was read; expansion of students' reading and speaking abilities based on the combination of the new language material with the previously learned language units in each subsequent text. The second of them was based on the following principles: interconnected teaching of all types of speech activity; conscious study of the language phenomena based on their translation; the use of reading and writing as a means and a goal of teaching; 5) the interconnection of the mixed methods of teaching foreign languages with modern methodological technologies consists in the use of: the principle of gradual expansion of students' reading and speaking skills by repeating in each subsequent educational text the language phenomena from the previous ones according to the reading method of education; all principles of the conscious-and-comparative method but taking into account the priority of the communicative orientation of education.

Keywords: mixed methods of teaching foreign languages, reading method, conscious-and-comparative method, language of interstate communication, continuity of methods.