

Раїса Мартинова,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри германських і східних мов та методики їх навчання,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська 26, м. Одеса, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7201-4247>

КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОСІЙСЬКОЇ ІНШОМОВНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ОСВІТИ В 60–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Мета представленої статті полягає в здійсненні об'єктивної наукової характеристики свідомо-практичного методу навчання іноземних мов російських методистів для розуміння причин неспроможності української молоді контактувати зі своїми однолітками з провідних країн світу, користуватися їх досвідом особистісного розвитку протягом 60–80 років ХХ століття. Результатом проведеного дослідження стали наступні висновки: 1. Неправомірними психологічними засадами свідомо-практичного методу були: ствердження того, що мислення людини залежить від мови його спілкування; порушення постулату активізації всієї аналізаторної системи для усвідомлення і запам'ятовування матеріалу, що вивчається; відсутність мотивації вивчення іноземної мови у зв'язку з неможливістю її практичного використання. 2. Принципами свідомо-практичного методу були: усна основи навчання; вивчення лексики в реченнях, що виключало їх свідоме вживання у власному мовленні; вивчення граматики на основі використання цілісних граматичних структур, що гальмувало розуміння граматичних операцій для здійснення самостійного нормативного говоріння; навчання читання матеріалу, попередньо опрацьованого в усній формі, що призводило до здогадки слів за їх графічними ознаками виключення письма із процесу навчання ускладнювало засвоєння того, що вивчалось. 3. Переваги свідомо-практичного методу полягали лише в тому, що учні з початку навчання отримували задоволення від спрощеної форми навчальних занять з рухливими іграми, співами та без домашніх завдань. Недоліки полягали у: виборі необґрунтованих психологічних засад навчання школярів у немовному середовищі; ототожненні методів навчання рідної і іноземної мов; запереченні використання порівняння іноземних явищ з аналогічними за змістом у рідній мові; відсутності взаємозв'язку матеріалу, що вивчається, з попередньо вивченим; дозволі накопичення незасвоєного матеріалу і наростанні неспроможності мовленнєвих вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. 4. У комунікативному методі Ю. Пассова було враховано деякі недоліки свідомо-практичного методу і тому в ньому: заперечувалась можливість навчання іноземної мови як рідної – через слухання і наслідування іноземного мовлення; інтуїтивне вивчення лексики трансформувалось в комунікативне – іноземне трактування значень лексичних одиниць; структурне вивчення граматичних зразків мовлення трансформувалось в пояснення граматичних явищ і їх вживані в мовленні у взаємозв'язку з попередньо вивченими; тематичне мовлення змінилось на актуальне і обумовлювалося спонтанно виникаючими обставинами. Але: не сформованість мовних навичок перед активним вживанням мовного матеріалу в реальному мовленні; допуск не розуміння мовних явищ; вимога читати неадаптовані тексти без достатнього читання адаптованих; недостатня увага до навчання писемного викладу думок – призвели до порушення психологічних і лінгводидактичних засад вивчення іноземної мови.

Ключові слова: свідомо-практичний метод, усно-слуховий метод, комунікативний метод, іноземні мови, 60–80-ті роки ХХ століття.

Актуальність. Як відомо з історії розвитку СРСР, на початку 60-х років ХХ століття в ньому почалася «політична відлига» у відносинах з країнами демократичного світу. Відбулася зміна агресивного тоталітаризму на м'якшу форму диктатури, яка характеризувалася ослабленням цензури та відносною лібералізацією політичного та суспільного життя. Це зумовило необхідність налагодження контактів із зарубіжними країнами, а звідси і необхідність володіння іноземними мовами: німецькою, французькою, іспанською, але переважно англійською як міжнародною. У зв'язку з цим Міністерством освіти тієї країни було прийнято ухвалу № 468 від 27.05.1961 року «Про покращення якості викладання іноземних мов у середніх школах», відповідно до якої класи на уроках іноземної мови мали ділитися на групи, а провід-

ним принципом навчання мав стати **комунікативний**. Країна опинилася у ситуації, коли прийняту постанову треба було виконувати, а підручників із іноземних мов, відповідних до цього принципу не було.

У цей час воронезька група дослідників розробляла комунікативну методику навчання на основі принципів усно-слухового методу Г. Пальмера як дійсно ефективного для розвитку умінь іноземної комунікації. Тому їхня методика, хоча недостатньо обґрунтована і недостатньо апробована в навчальному процесі, була в наказовому порядку впроваджена у всі середні навчальні заклади тієї країни. Її вищеназвані розробники не врахували головного, що ефективність усної, безперекладної основи навчання досягалася за рахунок певних умов, які висував Г. Пальмер, а саме: піврічного усного вступного курсу з режимом щоденних шести-

годинних навчальних занять, що проводяться носіями мов, що вивчаються, в малокомплектних навчальних групах; і такої мотивації навчання, яка ґрунтується на необхідності жити та працювати в англійській країні. Створення таких умов навчання було не реально ні в той час, і навіть в теперішній. Незважаючи на це, недопрацьований метод було впроваджено на основі використання готових підручників лише для учнів 5-х класів. Для всіх наступних класів підручників не було взагалі. Вони писалися по одному для кожного наступного року навчання без їх експериментальної апробації в обмеженому навчальному процесі.

Результати навчання за цією методикою протягом 60-х років в усіх середніх закладах освіти СРСР показали її неспроможність не тільки забезпечити становлення іншомовних комунікативних вмінь, а й елементарних вмінь читання, письма, умовно нормативного граматичного говоріння. Тому вже з початку 70-х років стали з'являтися пропозиції українських вчених щодо удосконалення методики воронезьких методистів для рятування системи навчання іноземних мов, а відтак забезпечення учням можливості іншомовної комунікації, хоча б в тематично обмеженому змісті.

Це були праці таких українських вчених, як:

– М. Ляховицького, який доводив неспроможність усної основи навчання в немовному середовищі і тому пропонував використання технічних засобів для демонстрації того, що вивчається, щоб активізувати всю аналізаторну систему (Ляховицький, 1970; Ляховицький, 1972).

– В. Плахотника і його послідовників: К. Оніщенко, С. Захарової, В. Прокоф'єва, в яких обґрунтовувалась неправомірність виключення читання і письма з самого початку навчання іноземних мов у зв'язку з порушенням психологічного постулату засвоєння іншомовного матеріалу без його усвідомлення, порівняння його фонетичної і зорово-графічної основи; без його самостійного багаторазового повторення в процесі виконання домашніх завдань (Плахотник, 1965; Плахотник, 1969; Плахотник, 1971; Плахотник, 1978; Оніщенко, 1973; Прокоф'єв, 1978; Захарова, 1977; Захарова, 1983).

– І. Бермана, А. Пісочина, Н. Скляренко, Н. Білоцерківської, в яких доводилося, що без усвідомлення іншомовних граматичних явищ самостійне нормативне мовлення виключається (Берман, 1965; Білоцерківська, 1971; Пісочин, 1973). Натомість пропонувалося методичне обґрунтування концепції алгоритмічної граматики для читання (Пісочин, 1973) та використання фонограм на заняттях з практичної граматики англійської мови (Скляренко, 1973).

– В. Скалкіна, Г. Рубінштейна доводилося, що будь-яку іншомовну комунікацію в умовах відсутності відповідного мовного середовища має випереджувати етап накопичення лексико-граматичних знань і вмінь, розвиток їх практичної реалізації має відбуватися в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Ця методика була представлена в збірнику навчальних ситуацій

для розвитку усного англійського мовлення (Скалкін, Рубінштейн, 1968).

– В. Бухбіндера, О. Близнюка, Є. Ітельсона, в яких вони наполягали на правомірності розвитку мовленнєвих вмінь на основі попереднього навчання говорінню в однотипних ситуаціях для формування навичок мовленнєвої діяльності. При цьому вони наполягали на читанні цікавих для учнів текстів як основі їх майбутньої комунікації (Ітельсон, 1969; Близнюк, 1973; Бухбіндер, 1980).

– М. Панченко, Т. Вербицької, в яких обґрунтовувалась необхідність свідомого вивчення мовних явищ на основі їх співставлення з аналогічними за змістом у рідній мові (Панченко, 1973; Вербицька, 1973). Але користаючись необмеженим правом імперського припущення результатів досліджень українських вчених, метод воронезьких методистів продовжував свою руйнівну діяльність на становлення знань іноземних мов учнів всіх закладів середньої освіти в СРСР.

Отже, **мета** цієї роботи полягає в здійсненні об'єктивної наукової характеристики **свідомо-практичного методу** навчання іноземних мов російських методистів для розуміння причин неспроможності української молоді контактувати зі своїми однолітками з провідних країн світу, користуватися їх досвідом особистісного розвитку протягом 60–80 років поневолення України.

Для досягнення зазначеної мети плануємо вирішити наступні **задачі**:

1. Визначити психологічні засади **свідомо-практичного методу**.
2. Встановити його методичну концепцію.
3. Охарактеризувати його переваги та недоліки.
4. Розглянути удосконалений варіант комунікативного навчання іноземних мов на прикладі **комунікативного методу Ю. Пассова**.

Для вирішення зазначених задач звернемося до таких **методів дослідження**: аналізу психологічної, дидактичної та методичної літератури, відповідної до теми даної роботи; вивчення методичної сутності підручників з іноземних мов для учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл, що використовувались в 60–80 роки ХХ століття; ознайомлення з результатами перевірки володіння учнями 5–10 класів загальноосвітніх шкіл України програмним матеріалом, затвердженим Міністерством освіти України протягом зазначених років.

Результати. Тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу, його наближення до реального процесу спілкування почала проявлятися вже давно – ще в середині ХХ століття. Розробкою комунікативного методу в тій чи іншій мірі займалось багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпошлюбніші його прихильники і, насамперед, Г. Уїдоусан, У. Литлвуд (Англія), Г. Піфо (Германія), В. Скалкін (Україна); Ю. Пассов (Росія).

Розглянемо далі психологічну основу та методичну концепцію методу навчання іноземних мов воронезьких дослідників, який вони назвали «**свідомо-практичним**».

На підтримку правомірності своїх ідей названі вище методисти та їх послідовники: В. Шубін, Г. Рогова, І. Бім, В. Слобідчиков залучили результати наукових праць таких психологів як: В. Беляєва, 1965; А. Артемова, 1966; С. Корольова, 1967; а також основні положення теорії дескриптивної лінгвістики Л. Блумфільда, в яких доводилося, що мова звукова і тому засвоювати її треба також звуковим шляхом без попереднього усвідомлення її мовної структури. При цьому письмова мова теж можлива у процесі навчання, але тільки після того, як мовленнєва діяльність відбулася в усній формі, як це відбувається при вивченні рідної мови. Так виник **свідомо-практичний метод** навчання іноземних мов. «Свідомість» у його назві пов'язана з розвитком мислення іноземною мовою; а «**практична діяльність**» – зі здатністю іншомовної комунікації на основі усного випередження в активізації матеріалу, що підлягає засвоєнню.

Принципами свідомо-практичного методу були:

1. Усна основа навчання, відповідно до якої весь, що підлягає засвоєнню, мовний і мовленнєвий матеріал має вивчатися протягом 32 занять, тобто першої навчальної чверті, виключно в усній формі у вигляді його слухання та повторення за вчителем. Його семантизація має здійснюватися за допомогою різних видів наочності та екстралінгвістичних засобів. Читання та запис того що вивчається, виключається.

2. Формування мислення іноземною мовою, психологічною основою якого, на думку Б. Беляєва, є правомірність зовнішнього мовлення у двох його видах до виникнення внутрішнього мовлення, а саме: а) гучне мовлення; б) мовлення пошепки; і лише після цього можливе мовлення про себе, тобто внутрішнє мовлення (Беляєв, 1965). Але воно співвідноситься з мисленням. А. Старков назвав розвиток мислення іноземною мовою «формуванням нової системи відображення об'єктивної дійсності через форми іноземної мови» (Старков, 1967). Про психологічну неправомірність цього принципу говоритимемо пізніше.

3. Опанування лексики в реченнях, оскільки вивчення ізольованих слів не призводить до комунікації, а сприяє лише формальному набору іншомовних лексем, що важко поєднуються у зв'язне мовлення. А без мовленнєвої діяльності вони зазнають швидкого забування. Крім того, тільки зрозуміле за контекстом значення слова завжди асоціюватиметься з його звуковою формою.

4. Опанування граматики на основі вживання цілісних граматичних структур, що виключає розуміння граматичних явищ, а відтак самостійного нормативного мовлення. Цей принцип обумовлювався хибним уявленням про те, що нормативні форми говоріння мають формуватися на основі їх вживання в процесі говоріння за аналогією із зразком. Розуміння значення

граматичного матеріалу, що вивчається, доцільно досягати з контексту або на основі порівняння нових мовних структур з раніше вивченими. Вважалося, що таке інтуїтивне вивчення граматики здатне посилити комунікативне навчання у спонуканні учнів до продукування однотипних діалогів із застосуванням граматичних конструкцій, що вивчаються.

Названі принципи **свідомо-практичного** методу було реалізовано у підручниках: англійської для учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл А. Старкова (1963–1969); німецької мови для учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл І. Бім (1963–1969); французької для учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл В. Слободчикова. І далі вони щорічно перевидавалися до 1991 року. За ними майже тридцять років навчалися всі школярі всіх колишніх республік СРСР. Багаторазові перевірки результатів навчання за **свідомо-практичним методом**, реалізованим у названих підручниках, показували найнижчі результати як у володінні лексико-граматичним матеріалом, так і у володінні вміннями його вживання у всіх видах мовної діяльності у 95% учнів усіх шкіл союзних республік. Відомий вчений психолог, дидакт і методист П. Гурвіч назвав «**свідомо-практичний метод** навчання іноземних мов найруйнівнішим витвором методичної науки» (Гурвіч, 1982).

Переваги та недоліки свідомо-практичного методу розглянемо у взаємозв'язку, оскільки переваги, що виявлялися на початку навчання, вже до кінця першого року навчання трансформувалися в недоліки. Викладемо їх.

1. Винятково усна робота протягом усієї першої навчальної чверті подобалася школярам відсутністю домашніх завдань; ігровою формою навчання; заучуванням пісень, лічилок, римувань. Однак, вірші та пісні забувалися і зовсім не приводили учнів до розвитку в них умінь комунікації. А відсутність читання та запису матеріалу, що вивчався, не дозволяла його повторення у позаурочний час, що виключало його додаткове опрацювання. Крім того, тривалість усного вступного курсу протягом 36 навчальних годин при наповнюваності групи до 15–20 учнів жодним чином не забезпечувала розвиток умінь флексивного мовлення для початку свідомого вивчення іноземної мови. Єдиним, що запам'ятовували учні протягом усного вступного курсу, були окремі фрази, що повторювалися із уроку в урок.

2. Обмежена в часі усна основа навчання призвела до ускладнення засвоєння матеріалу, що вивчався, через виключення з цього процесу двох аналізаторів: зорового при читанні і моторно-рухового при письмі – найбільш затребуваних більшістю учнів. Тому значний об'єм мовленнєвого матеріалу, що вивчався усно, забувався до початку його читання та запису.

3. Навчання читання після усного вступного курсу перетворювалося на вгадування слів за їх першими літерами, що виключало читання на основі осмислення звуко-літерних зв'язків у них. Разом з тим правила читання голосних та приголосних у їх різних

літеро-сполученнях були представлені в підручнику, але вони надавалися з такою швидкістю (чотири правила за один урок), що діти не могли засвоїти їх і тим більш з дуже обмеженою читацькою практикою. Відтак, навички техніки читання не формувалися.

4. Розвиток мислення іноземною мовою психологічно неправомірний. Нормативна мова ґрунтується на мисленні у вигляді предметно-образного коду, а не на внутрішньому промовлянні кожного слова, що має бути для говоріння (Жинкін, 1975). Розгорнуте внутрішнє мовлення типове тільки для людини, яка починає говорити іноземною мовою, і тому насилу підбирає як кожне слово, так і його граматичну форму.

5. Твердження А. Старкова, що мислення іноземною мовою, це «нова система відображення об'єктивної дійсності через форму іноземної мови», суперечить здоровому глузду. Наприклад, гарячий предмет однаково відчуває будь-яка людина, незалежно від мови, якою вона говорить. Але ці відчуття можуть бути передані різними лінгвістичними способами, залежними від рідної мови. Українською мовою – «Гаряче!»; англійською – «It's hot!»; французькою – «Ça fait me brûler». Якщо цю думку треба висловити іноземною мовою, то швидкість і якість її вираження залежатиме лише від рівня знання цього матеріалу та мовних автоматизмів оперування ним.

6. Твердження Б. Беляєва, що внутрішньої мови, тобто мислення, передують два виду зовнішнього мовлення: гучна та пошепки суперечить психологічному постулату, відповідно до якого, думка первинна, а говоріння та письмо вторинні. Змусити людину механічно повторювати не зрозуміле – антигуманно та антипедагогічно.

7. Вивчення іноземної лексики у готових реченнях виключає її миттєве розуміння більшістю учнів; ускладнює осмислення її формоутворення для подальшого самостійного вживання; перешкоджає її запам'ятовуванню і тим більш без її запису та читання.

8. Інтуїтивне вивчення граматики на основі побудови фраз за аналогією з представленою граматичною структурою призводить до її не розуміння, а відтак, і не вміння самостійного граматично нормативного спілкування.

Зазначені недоліки **свідомо-практичного методу** навчання іноземних мов зумовили їх незнання практично всіма школярами всіх колишніх республік СРСР.

Отже, модифікація **усно-слухового методу** Г. Пальмера відповідно до умов навчання у радянських школах виявилася помилковою. Тридцятирічне впровадження **свідомо-практичного методу** в систему навчання іноземних мов переконливо довело його неспроможність. Цей усіма визнаний факт спонукав інших учених розробляти інші методи навчання іноземних мов у межах їхньої комунікативної спрямованості. Одним із них був **комунікативний метод** Ю. Пассова.

Вже в 70-ті роки Ю. Пассов почав розробку свого методу навчання іноземних мов, який назвав **комунікативним**, щоб особливо підкреслити його основну

мету: навчити учнів англійського спілкування в умовах реальних ситуацій, що мають бути для учнів цікавими та важливими для розв'язання актуальних для них проблем. При цьому лексико-граматичний аспект мовлення, на думку Ю. Пассова, має забезпечуватися саме в процесі мовлення.

Вчений вперше запропонував вважати іноземну комунікацію як мету так і як засіб навчання, де одне й інше діалектично взаємообумовлене (Пассов, 1975). Це ґрунтується на тим, що комунікативне навчання іноземних мов носить діяльнісний характер оскільки мовленнєва діяльність сприяє вирішенню завдань людської життєдіяльності за умов соціальної взаємодії людей. Тому учасники спілкування вирішують реальні та наближені до реальних завдання за допомогою іноземної мови.

Принципами комунікативного методу були такі:

1. Принцип усної основи навчання полягає у навчанні мовлення до початку її читання та запису, щоб: 1) підтримати ідею звуко-мовленнєвого характеру спілкування; 2) створити імітацію іноземного мовленнєвого середовища; 3) залучити до комунікації всіх учасників навчального процесу; 4) виключити труднощі не відповідності орфографії та орфоєпії у багатьох іноземних мовах, і зокрема, в англійській; 5) досягти схильності всіх учнів до уроків іноземної мови, що проводяться в ігровій, цікавій формі.

2. Принцип мовленнєвої активності полягає у постійній готовності учнів вирішувати спонтанно виникаючі, життєво обумовлені завдання спочатку у внутрішньому мовленні, а потім у зовнішньому. Реалізація цього принципу передбачає таку організацію навчального процесу, в якому учні постійно залучаються до навчального або реального спілкування мовою, що вивчається. Вочевидь, що одночасно говорити всі не можуть, але всі можуть у внутрішньому мовленні вирішувати проблеми, що виникають як у їх смислово, так і лінгвістичному аспектах.

3. Принцип функціональності, який полягає у тому, кожна мовленнєва одиниця має виконувати мовленнєву функцію, тобто служити засобом інформації. А сприйнята інформація має спонукати учасника розмови до будь-якої реакції: вербальної, екстра-лінгвістичної, а іноді фізично діяльнісної.

4. Принцип ситуативності полягає у організації іноземного спілкування з урахуванням реально важливих і актуальних для учнів обставин. Вони можуть виявлятися в інформуванні дітей про минулі або майбутні події; повідомленні їм сенсаційних новин; залученні їх у вирішення спірних проблем побутового, навчального чи розважального характеру. Звідси випливає, що ситуації не мають бути прив'язаними до запрограмованих навчальних тем, а мають відображати реальні епізоди із життєдіяльності учнів. Тому реалізація цього принципу передбачає створення на заняттях таких ситуацій, які спонукали б учнів до внутрішньо мотивованої іноземної комунікації, яка має бути діалогічного чи полілогічного характеру.

5. Принцип індивідуалізації навчання проявляється у: 1) відборі мовленнєвого матеріалу відповідно до віку учнів та їх інтересів; 2) програмуванні мовленнєвих дій на одному занятті, відповідних до навчальних можливостей більшості дітей та кожного учня окремо брати участь у них; 3) створенні ситуацій для комунікації з урахуванням їх важливості та актуальності для конкретної групи учнів; 4) забезпеченні достатності та варіативності мовленнєвої діяльності задля досягнення її високої мовленнєвої активності у більшості учнів.

6. Принцип новизни у процесі спілкування, обумовлює зміну тем спілкування, що надає динамічності та природності мовлення.

7. Принцип лінгвістичного забезпечення іноземної мовленнєвої діяльності реалізується у процесі мовлення, що проявляються в швидкому, автоматизованому продукуванні різноструктурних речень з лексичним і граматичним матеріалом, що вивчається. Це виключає формування лексичних та граматичних навичок у зв'язку, як вважає Ю. Пассов, з їх неможливістю забезпечити розвиток комунікації та не здатністю до перенесення у різних мовленнєвих ситуаціях. При цьому провідною у засвоєнні лексичних одиниць та граматичних явищ є їх функція, а не форма.

8. Принцип навчання лексики полягає у її функціональному пред'явленні в реченнях та семантизації значення шляхом її трактування мовою, що вивчається. Відбір лексичних одиниць має ґрунтуватися на можливості говоріння у заданій сфері спілкування. Відібрані лексичні одиниці мають обслуговувати основні ситуації та бути достатніми для обговорення проблем мовленнєвої взаємодії тих, хто спілкується. При цьому читання та запис нових лексичних одиниць виключалися.

9. Принцип навчання граматики полягає в: 1) її відборі на основі передбачуваних функціонально-мовленнєвих дій; 2) її пояснення на основі правил-інструкцій без опори на переклад; 3) її первинне вживання у речення: а) нових однотипних структур; б) з структурами, що вивчаються, і раніше вивченими; 4) її активізації у говорінні з урахуванням мовленнєвих ситуацій, і навіть у читанні фабульних текстів. При вивченні граматики на перший план висувалася сама дія, а не лінгвістичний спосіб її здійснення для того, щоб зберегти мовленнєвий характер навчання.

Переваги цього методу полягають у наступному: 1) у його реальній комунікативній спрямованості, що проявляється в оволодінні іноземного мовлення в процесі самого мовлення, починаючи з комунікативного вивчення лексики та граматики, і закінчуючи мовленнєвою активністю у різноманітних спонтанно виникаючих мовленнєвих ситуаціях; 2) у розвитку бажання учнів до вирішення важливих та актуальних для них проблем саме іноземною мовою; 3) у розвитку умінь реального спілкування з можливістю зміни тем у процесі говоріння; 4) у врахуванні індивідуальних здібностей всіх учнів групи та кожного учня окремо при плануванні іноземної мовленнєвої діяльності на

заняттях; 5) у системному стимулюванні всіх учнів до процесу іноземної мовленнєвої активності.

Недоліки цього методу полягають у наступному: 1) недооцінки значущості читання і письма для засвоєння великого обсягу мовленнєвого матеріалу шляхом його повторення у позаурочний час і тому його забування; 2) у семантизації лексики засобом трактування її значення, в якому майже завжди вживаються фрази з великою кількістю незнайомих слів; 3) у вивченні граматики на основі правил-інструкцій, що не призводить до осмислення граматичних явищ і тому виключається можливість їх подальшого нормативного вживання у мовленні; 4) у помилковому трактуванні понять «лексичні та граматичні навички», вважаючи їх не здатними до перенесення у різноманітних мовленнєвих ситуаціях; 5) у виключенні перекладу з процесу семантизації нових лексичних одиниць та граматичних явищ; 6) у порушенні психологічного постулату про сутність розгорнутого внутрішнього іноземного мовлення, яке виправдано лише на початковому етапі вивчення іноземної мови; а для досягнення досконалого володіння іноземною мовою внутрішнє мовлення має редукуватися до рівня його повного скорочення (Жинкін, 1958); 7) у недооцінці взаємозв'язку форми мовлення та її змісту; безпідставно наполягаючи на пріоритеті останньої та нівелюванні значущості першої; 8) у відсутності доступної для учнів методики навчання техніці читання та письма, що свідчить про недооцінку значущості писемного мовлення для вдосконалення усного мовлення, а відтак і недооцінки ролі іноземного самонавчання для вивчення іноземної мови в умовах обмеженого навчального часу в середніх та вищих закладах освіти.

Таким чином, **комунікативний метод** Ю. Пассова при всій його спрямованості на досягнення реально-мовленнєвих умінь іноземного спілкування, виявився недоступним для більшості учнів через їх недостатнє володіння лексико-граматичною основою мови, що вивчається. Для наступних авторів методичних концепцій метод Ю. Пассова виявився повчальним в тому аспекті, що: «за найвищої мотивації іноземного спілкування воно не може відбутися без знань достатнього обсягу лексичних одиниць і умінь їх швидкого і безпомилкового вживання в свідомо засвоєних граматичних конструкціях» (Соколов, 1972). Тільки в такому разі увага того, хто говорить, зможе перейти з мовної форми мовлення на її зміст.

Висновки. Отже, іноземні комунікативні вміння, що не розвинулися, у значної більшості учнів ні за жодним з вищеписаних методів, зумовили пошук іншими вченими вирішення завдань досягнення іноземної комунікації, актуальність якої наростала з року в рік.

Проведене дослідження методів навчання іноземних мов учнів середніх закладів освіти, розроблених російськими методистами в 60–80 роки ХХ століття, дозволило дійти наступних **висновків**:

1. Неправомірними психологічними засадами **свідомо-практичного методу** були: 1) ствердження того,

що мислення людини залежить від мови його спілкування, що призводило до нівелювання необхідності попереднього опанування його лінгвістичною формою в умовах відсутності іншомовного середовища; 2) порушення постулату активізації всієї аналізаторної системи для усвідомлення і запам'ятовування матеріалу, що вивчається; 3) відсутність мотивації вивчення іноземної мови у зв'язку неможливістю її практичного використання.

2. Методична концепція **свідомо-практичного методу** полягає в організації процесу навчання шляхом реалізації наступних принципів: 1) усної основи навчання, тобто розвитку усно-мовленнєвих вмій на основі слухання мовлення вчителя і повторення за ним готових зразків говоріння; 2) вивчення лексики в реченнях, що виключало свідоме накопичення лексичних одиниць для їх подальшого вживання у власному мовленні; 3) вивчення граматики на основі використання цілісних граматичних структур, що гальмувало розуміння граматичних операцій для здійснення самостійного нормативного мовлення; 4) навчання читання матеріалу, що попередньо вивчався в усній формі, призводило до здогадки слів за їх графічними ознаками; 5) виключення письма із процесу навчання ускладнювало засвоєння того, що вивчалось, і гальмувало його повторення в позаурочний час.

3. Переваги **свідомо-практичного методу** полягали лише в тому, що учні з початку навчання отримували задоволення від спрощеної форми навчальних занять, на яких було багато рухливих дій, співів та відсутність домашніх завдань. А його недоліки полягали у: 1) недооцінці умов організації навчання за **усно-слуховим методом Г. Пальмера** для досягнення ефективності навчального процесу в умовах шкільної освіти; 2) вибору необґрунтованих психологічних засад для навчання школярів у немовному середовищі; 3) ототожненні методів навчання рідної і іноземної мовам; 4) запереченні використання порівняння іншомовних явищ з аналогічними за змістом у рідній мові; 5) відсутності взаємозв'язку матеріалу, що вивчається, з попередньо вивченим; 6) дозволі накопичення незазасвоєного матеріалу і наростанні неспроможності мовленнєвих вмій у всіх видах мовленнєвої діяльності.

4. У **комунікативному методі Ю. Пассова** було враховано деякі недоліки **свідомо-практичного методу** і тому в ньому заперечувалась можливість навчання іноземної мови як рідної – через слухання і наслідування іншомовного мовлення. Інтуїтивне вивчення лексики трансформувалось в комунікативне – іншомовне трактування значень лексичних одиниць. Можливість їх запису і читання в реченнях. Структурне вивчення граматичних зразків мовлення трансформувалось в пояснення граматичних явищ і їх вживані в мовленні у взаємозв'язку з попередньо вивченими, але без їх співставлення аналогічними в рідній мові. Тематичне мовлення змінилось на актуальне для тих, хто навчався; і обумовлювалося спонтанно виникаючими обставинами.

Але: 1) недооцінка значення формування мовних навичок перед активним вживанням лексико-граматичного матеріалу в реальному мовленні; 2) допуск не розуміння мовний явищ без співставлення їх змісту з рідною мовою; 3) вимога читати неадаптовані тексти без достатнього читання неадаптованих з їх поступовим ускладненням; 4) недостатня увага до навчання писемного викладу думок – призвели до порушення психологічних засад засвоєння іншомовних явищ, а відтак, до складнощів вивчення іноземної мови за **комунікативним методом** Ю. Пассова.

Таким чином, методи навчання іноземних мов на комунікативній основі учнів середніх закладів освіти у 60–80 роки ХХ століття, які були запропоновані вище названими російськими вченими, не вирішили соціальне замовлення суспільства. Тому майже одночасно з ними набирали значущості **інтенсивні методи** навчання, які ми будемо розглядати в нашій наступній науковій праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берман І. М. Коротка практична граматики англійської мови: для читання текстів. Київ : Радянська школа. 1965. 296 с.
2. Близнюк О. І. Про типологію навчальної картини для розвитку усного іноземного мовлення в школі. *Методика викладання іноземних мов: Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 8. Київ : Радянська школа, 1973. С. 98–100.
3. Бухбіндер В. А. Усна мова як процес і як предмет навчання. Нариси методики навчання усного мовлення іноземними мовами / за ред. В. А. Бухбіндер. Київ : КГУ, 1980. С. 43–51.
4. Вербицька Т. І. Вправи на розуміння невідомих співзначень англійських багатозначних слів у підручниках для українських шкіл. *Методика викладання іноземних мов : Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 8. Київ : Радянська школа, 1973. С. 92–93.
5. Гурвіч П. Б. Основи навчання мовлення на мовних факультетах [курс лекцій]. *Stanford Slavic Studies*. 1972. Ч. 1. 156 с.
6. Захарова С. Л. Навчання аудіювання фабульних текстів англійською мовою у 5–6 класах загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. Київ, 1983. 191 с.
7. Ітельсон Є. І. Методика навчання англійської мови в середній школі : практичний посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1969. С. 190–207.
8. Ляховицький М. В. Звукозапис у навчанні іноземних мов. Київ : Радянська школа, 1970. 240 с.
9. Ляховицький М. В. Основні принципи побудови підручників і навчальних посібників з іноземної мови для шкіл УРСР. *Методика викладання іноземних мов*. Київ : Радянська школа, 1972. Вип. 7. С. 73–79.
10. Онищенко К. І. Вплив тривалості періоду усного випередження на формування механізмів читання у молодших школярів. *Методика викладання іноземних мов : Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 8. Київ : Радянська школа, 1973. С. 53–66.
11. Нариси методики навчання мовлення іноземними мовами / [В. А. Бухбіндер, Н. Л. Білоцерківська, І. В. Безсонова та ін]; за ред. В. А. Бухбіндер. Київ : Вища школа. 1980. 568 с.

12. Панченко М. О. Про опору на рідну мову у навчанні іноземної мови. *Методика викладання іноземних мов : Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 8. Київ : Радянська школа, 1973. С. 75–76.

13. Пісочин А. А. Методичне обґрунтування концепції алгоритмічної граматики для читання. *Методика викладання іноземних мов : Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 8. Київ : Радянська школа, 1973. С. 46–48.

14. Плахотник В. М. Головні психолінгвістичні передумови оволодіння іноземною мовою і технічні засоби навчання. *Методика викладання іноземних мов : Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 1. Київ : Радянська школа, 1965. С. 29–37.

15. Плахотник В. М. Деякі психологічні особливості оволодіння іноземною мовою молодшими школярами. *Методика викладання іноземних мов : Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 1. Київ : Радянська школа, 1965. С. 102–103.

16. Плахотник В. М. До питання про мотиви вивчення іноземної мови молодшими школярами. *Методика викладання іноземних мов : Республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 8. Київ : Радянська школа, 1973. С. 57–61.

17. Скалкін В. Л., Рубінштейн Г. А. Збірник навчальних ситуацій для розвитку усного мовлення англійською мовою. Київ: Радянська школа. 1968. 118с.

18. Склярєнко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі. Київ : Радянська школа, 1973. 103 с.

19. Sokolov A. N. Inner Speech and Thought: monograph. N. Y.: Plenum, 1972. 284 p.

20. Žinkin N.I., Blochina L.P., Potapova R.K. Über die Wahrnehmung der gesprochenen Sprache *Linguistics. Mouton de Gruyter* (Germany). 1975. Vol. 15. № 148. P. 45–60.

REFERENCES

1. Berman, I. M. (1965). *Korotka praktychna hramatyka anhliiskoi movy: dlia chytannia tekstiv [Brief practical grammar of the English language: for reading texts]*. Kyiv : Radyans'ka shkola [in Ukrainian].

2. Blyznyuk, O. I. (1973). Pro typolohiyu navchal'noyi kartyny dlya rozvytku usnogo inozemnoho movlennya v shkoli [On the typology of the educational picture for the development of oral foreign language speech at school]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 8, 98–100 [in Ukrainian].

3. Bukhbinder, V. A. (1980). Usna mova yak protses i yak predmet navchannia [Oral speech as a process and as a subject of teaching]. *Narysy metodyky navchannia usnoho movlennia inozemnykh mov – Essays on methods of teaching oral speech in foreign languages* (pp. 43–51). Kyiv : KGU [in Ukrainian].

4. Verbyts'ka, T. I. (1973). Vpravy na rozuminnya nevidomykh spivznachen' anhliys'kykh bahatoznachnykh sliv u pidruchnykakh dlya ukraiyns'kykh shkil [Exercises on understanding unknown co-meanings of English polysemous words in textbooks for Ukrainian schools]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 8, 92–93 [in Ukrainian].

5. Gurvich, P. B. (1972). *Osnovy navchannia movlennia na movnykh fakultetakh [Fundamentals of Teaching Oral Speech at Language Faculties]*. Stanford Slavic Studies [in Ukrainian].

6. Zakharova, S. L. (1983). Navchannia audiuvannia fabulnykh tekstiv anhliiskoiu movoiu u 5–6 klasakh zahalnoosvitnoi shkoly [Teaching listening comprehension of plot texts in English in grades 5–6 of a comprehensive school]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. Itel'son, Y. I. (1965). Deyaki osoblyvosti pobudovy pryuyomiv navchannya usnoyi inozemnoyi movy [Some features of the construction of oral foreign language learning methods]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 1, 37–38 [in Ukrainian].

8. Lyakhovyts'kyi, M. V. (1970). Zvukozapys u navchanni inozemnykh mov [Sound recording in teaching foreign languages]. Kyiv: Radyans'ka shkola [in Ukrainian].

9. Lyakhovyts'kyi, M. V. (1972). Osnovni pryntsypy pobudovy pidruchnykiv i navchal'nykh posibnykiv z inozemnoyi movy dlya shkil URSR [The main principles of building textbooks and teaching aids on foreign language for schools of the Ukrainian SSR]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 7, 73–79 [in Ukrainian].

10. Onyshchenko, K. I. (1973). Vplyv tryvalosti periodu usnogo vyperedzhennya na formuvannya mekhanizmv chytannya u molodshykh shkolyariv [The influence of the duration of the period of oral anticipation on the formation of reading mechanisms in younger schoolchildren]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 8, 53–66 [in Ukrainian].

11. Narysy metodyky navchannia movlennia inozemnykh mov [Essays on the methods of teaching oral speech in foreign languages] (1980) / ed. V.A. Bukhbinder, N.L. Belotserkovskaya, I.V. Bessonova. Kyiv : Vishcha shkola [in Ukrainian].

12. Panchenko, M. O. (1973). Pro oporu na ridnu movu u navchanni inozemnoyi movy [About reliance on the native language in teaching a foreign language]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 8, 75–76 [in Ukrainian].

13. Pisochyn, A. A. (1973). Metodychne obhruntuvannya kontseptsiyi alhorytmichnoyi hramatyky dlya chytannya [Methodological justification of the concept of algorithmic grammar for reading]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 8, 46–48 [in Ukrainian].

14. Plakhotnyk, V. M. (1965). Holovni psykhohivistychni peredumovy ovolodinnya inozemnoyi movoyu i tekhnichni zasoby navchannya [The main psycholinguistic prerequisites for mastering a foreign language and technical means of learning]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 1, 29–37 [in Ukrainian].

15. Plakhotnyk, V. M. (1965). Deyaki psykhohivichni osoblyvosti ovolodinnya inozemnoyi movoyu molodshykh shkolyariv [Some psychological features of foreign language acquisition by primary school children]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 1, 102–103 [in Ukrainian].

16. Plakhotnyk, V. M. (1973). Do pytannya pro motyv vyvchennya inozemnoyi movy molodshykh shkolyariv [On the question of motives for learning a foreign language by primary school children]. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov – Methods of teaching foreign languages*, 1, 57–61 [in Ukrainian].

17. Skalkin, V. L., & Rubinshteyn, G. A. (1968). Zbirnyk navchalnykh sytuatsii dlia rozvytku usnogo movlennia anhliiskoiu movoiu [Collection of educational situations for the development of oral speech in English]. Kyiv: Radyans'ka shkola [in Ukrainian].

18. Sklyarenko, N. K. (1973). Navchannya hramatychnykh struktur anhliys'koyi movy v shkoli [Learning grammatical structures of the English language at school]. Kyiv : Radyans'ka shkola [in Ukrainian].

19. Sokolov, A. N. (1972). Inner Speech and Thought: monograph. N. Y.: Plenum [in English].

20. Žinkin, N. I., Blochina, L. P. & Potapova, R. K. (1975). Über die Wahrnehmung der gesprochenen Sprache *Linguistics. Mouton de Gruyter* (Germany), 15 (148), 45–60 [in German].

Raisa Martynova,

Corresponding member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor at the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching,

The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",

26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

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

CRITICAL ANALYSIS OF RUSSIAN FOREIGN LANGUAGE METHODOLOGICAL EDUCATION IN THE 60-80S OF THE 20TH CENTURY

The aim of the presented article is to carry out an objective scientific characterization of the conscious and practical method of teaching foreign languages introduced by Russian methodologists in order to understand the reasons for the inability of the Ukrainian youth to contact their peers from the leading countries of the world, to use their experience of personal development during the 60–80s of the 20th century.

The conducted research made it possible to come to the following conclusions: 1. The unlawful psychological foundations of the conscious-and-practical method were the following: the assertion that person's thinking depends on the language of his communication; violation of the postulate of activation of the entire analyzer system for awareness and memorization of the material under study; lack of motivation to learn a foreign language due to the impossibility of its practical use. 2. The principles of the conscious-and-practical method were the following: the oral basis of teaching; study of vocabulary in ready-made sentences, which excluded their conscious use in one's own speech; the study of grammar based on the use of integral grammatical structures, which slowed down the understanding of grammatical operations for the implementation of independent normative speech; teaching how to read on the basis of the material previously studied in the oral form that brought not to reading but to guessing words by their graphic signs, excluding writing activity from the teaching process made it difficult to master the material under study. 3. The advantages of the conscious-and-practical method were only in the point that the students from the beginning of their studies enjoyed the simplified form of educational activities with gaming, singing and homework absence. The disadvantages consisted in: the choice of unsubstantiated psychological foundations of students' education in a non-linguistic environment; analogical methods of teaching both native and foreign languages; denial of the use of comparison of foreign language phenomena with similar content in the native language; lack of connection between the material under study and the material previously studied; allowing the accumulation of the material which was not mastered completely and the increase of inability to use speech skills in all types of speech activity. 4. In Passov's communicative method, some shortcomings of the conscious-and-practical method were taken into account and corrected. The following steps were done: the denial of the possibility of learning a foreign language as a native one – through listening and imitating foreign language speech; the transformation of the intuitive study of vocabulary into a communicative one – foreign language interpretation of the meanings of lexical units; the change of the structural study of grammatical speech patterns into an explanatory study of grammatical phenomena and their use in speech in relation to the previously studied ones; the change of thematic speech into the speech of current interest which was conditioned by spontaneously arising circumstances. However, lack of well-trained language skills before use of language material in real speech; lack of understanding the linguistic phenomena; requirement to read non-adapted texts without sufficient reading of adapted ones; insufficient attention to teaching the written speech – brought to the violation of psychological, linguistic and didactic principles of foreign language teaching.

Key words: *conscious-and-practical method, oral-and-auditory method, communicative method, foreign languages, 60–80-s years of the 20th century.*

Подано до редакції 09.09.2024