



УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

**О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ
М.Р. КАБАНОВА**

Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі

Підручник

Дніпро
2019

УДК 81'243:378.147
Т 21

*Затверджено до друку за рекомендацією
вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля
(протокол № 4 від 29 травня 2018 р.)*

Рецензенти:

О.Б. Бігич. – доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікативних технологій
Київського національного лінгвістичного університету;
О.О. Павленко – завідувач кафедри іноземних мов
та професійної мовної підготовки Університету митної справи та фінансів,
доктор педагогічних наук, професор;
Л.М. Черноватий – професор кафедри теорії
та практики перекладу англійської мови
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна,
доктор педагогічних наук, професор.

Тарнопольський О.Б.

Т 21 Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі:
підручник / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова. – Дніпро: Університет
імені Альфреда Нобеля, 2019. – 256 с.

ISBN 978-966-434-434-7

У підручнику розглядається комплекс питань, пов'язаних з методикою навчання іноземних мов як наукою, її історією та зв'язками із суміжними науками, а також проблемами особистості (емоціями та навчальною мотивацією того, хто навчається) у викладанні іноземних мов, принципами викладання, основними категоріями методики (цілі, зміст, методи і засоби навчання) та методикою навчання аспектів іноземної мови (вимова, граматики і лексики).

Підручник містить значну частину навчального матеріалу для вивчення дисципліни «Методика викладання іноземних мов» і являє собою єдиний навчально-методичний комплекс з випущеним раніше навчальним посібником «Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти».

Призначений для студентів і аспірантів мовних спеціальностей закладів вищої освіти та фахівців з методики викладання іноземних мов.

УДК 81'243:378.147

ISBN 978-966-434-434-7

© О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова, 2019

© Університет імені Альфреда Нобеля,
оформлення, 2019

ПЕРЕДМОВА

Величезне значення, яке зараз надається вивченню іноземних мов і, перш за все, англійської мови як домінуючої у світі мови міжнародного спілкування, пов'язане з євроінтеграційними та світоінтеграційними прагненнями нашої країни, що не можуть бути реалізованими, коли більшість її населення не володіє іншомовними мовленнєвими навичками та вміннями для вільної участі у міжнародній комунікації. З огляду на це зростає соціальна значущість випускників мовних закладів вищої освіти (ЗВО), які спеціалізуються в іншомовній галузі, – викладачів, перекладачів, фахівців з прикладної лінгвістики та інших фахівців відповідного напрямку вишівської підготовки. Саме вони забезпечують стан і можливості країни в плані її готовності до міжнародного спілкування через міжнародно прийняті мови такого спілкування. Мабуть, найголовнішою з таких функцій є поширення володіння іноземними мовами серед усіх верств населення через їх якісне викладання. Слід зауважити, що іноземні мови викладають не лише випускники спеціальності «Мова і література», яких безпосередньо до цього готували, як до їхньої головної професійної функції. Дуже часто випускники спеціальностей «Переклад» і «Прикладна лінгвістика» беруть участь у викладанні іноземної мови, якою вони добре володіють (наприклад, через приватне репетиторство), або навіть роблять це своєю основною професією.

Але для якісного та кваліфікованого викладання іноземної мови виконання такої обов'язкової умови, як добре володіння цією мовою на найвищому можливому рівні, абсолютно недостатньо. Не менш важливим є володіння найсучаснішою і найефективнішою методикою викладання мови. Саме тому носії мови можуть бути не найкращими викладачами (про що детальніше буде сказано у цьому підручнику), оскільки вони не завжди володіють такою методикою.

Один із засновників сучасної методики навчання іноземних мов Майкл Уест (Michael West) **підкреслював, що іноземної мови неможливо навчити, їй можна тільки навчитися**. Створити найкращі умови для навчання і для того, щоб учень або студент дійсно захотів навчитися мови, – головна функція викладача, виконувати яку неможливо без володіння методикою найкращої організації учіння тих, хто навчаються, у мовному курсі на високому рівні.

Тому курс методики викладання іноземних мов є одним з найважливіших у підготовці студентів-філологів, які спеціалізуються на вивченні цих мов. На жаль, хоча він зазвичай і включається до навчальних планів та програм, але майже завжди є настільки коротким, що досягти реальних значущих результатів у плані методичної підготовки майбутніх випускників практично неможливо. Крім того,

відчувається, що значно бракує навчальних посібників з методики викладання іноземних мов, особливо для вищої школи, а ті посібники, які є в наявності, за невеликою кількістю винятків, занадто застарілі. Підручник, що пропонується, призначений для того, щоб до певної міри вирішити зазначену проблему.

У 2005 р. з грифом Міністерства освіти і науки України вийшов друком навчальний посібник О.Б. Тарнопольського «Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти», що був перевиданий загальноукраїнським тиражем у 2006 р. і деякою мірою вирішив проблему недостатнього забезпечення сучасними посібниками з методики викладання іноземних мов у вищій школі. Але це було лише частковим вирішенням питання забезпечення навчальною літературою курсу методики, призначеного для студентів-філологів. Справа полягала в тому, що в означеному вище посібнику розглядалося лише навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, тобто те, як, з точки зору найсучасніших наукових досягнень, формувати у тих, хто навчаються, комунікативні компетентності з іншомовного говоріння, читання, аудіювання та письма, розвиваючи відповідні мовленнєві навички та вміння. Але в посібнику не подавалися такі найважливіші для курсу методики питання, як визначення і аналіз методики вивчення іноземних мов як науки, зокрема: в чому полягають об'єкт та предмет методики як науки, якими є її основні категорії, як навчати аспектів мови (вимови, граматики, лексики) для розвитку мовленнєвих автоматизмів та навичок, як формувати позитивні емоції і позитивну навчальну мотивацію в процесі викладання іноземних мов та інші важливі питання.

Уся ця значуща проблематика розглядається у пропонованому підручнику. Таким чином, обидві навчальні книги доповнюють одна одну. При цьому, якщо їх використовувати як базову навчальну літературу для вишівського курсу методики викладання іноземних мов, то спочатку студенти мають працювати з теперішнім підручником, а в другій половині курсу – з посібником, виданим у 2005 і 2006 рр. Цей підхід обумовлений тим, що завжди курс методики починається з розгляду її основних понять і базових категорій, методик навчання мовних аспектів мовленнєвої діяльності (пропонований підручник) і лише у наступній частині курсу переходять до аналізу підходів до навчання видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання та письма (посібник).

Підручник, що пропонується, складається з трьох частин, до першої з яких включено п'ять розділів, до другої – чотири, а до третьої – три.

Підручник призначений для студентів бакалаврського і/або магістерського рівнів та аспірантів мовних спеціальностей закладів вищої освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, викладачів іноземних мов, методистів та фахівців з методики навчання іноземних мов і дослідників у цій галузі.

Частина I

**ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НАУКИ**

Розділ 1



МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НАУКА. МЕТОДИ МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Значимо, що існує принаймні три значення терміна «методика викладання іноземних мов», і всі вони мають бути розглянутими на початку цього розділу. Наведені нижче визначення терміна частково збігаються за основним змістом з тими, які наводяться у добре відомих і давно виданих посібниках з методики (Методика навчання іноземних мов ..., 1999; Методика обучения иностранным языкам ..., 1982; Основы методики ..., 1986; Теоретические основы методики ..., 1981), хоча відрізняються від них деякими специфічними тлумаченнями і конкретними формулюваннями.

Першим зі значень терміна, яке безпосередньо стосується практики викладання, є розуміння визначення методики **як систематизованої сукупності практичних шляхів, форм і способів виділення цілей навчання іноземної мови, добору та створення його змісту, організації навчального процесу, прийняття або створення і використання певних способів та прийомів викладання та учіння у цьому процесі, добору та розробки певних засобів навчання і їх використання у навчальному процесі.**

Другим значенням є розуміння визначення методики **як теоретико-практичного навчального курсу, який викладається у ЗВО майбутнім викладачам іноземної мови, а також слухачам різних курсів підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов.** Метою цього курсу є оволодіння методикою у першому, наведеному вище, значенні цього терміна.

Нарешті, третім значенням терміна є **методика викладання іноземних мов як педагогічна наука, яка поділяється на загальну методика, що досліджує викладання всіх іноземних мов взагалі, та методики викладання окремих мов (англійської, французької, іспанської та ін.).**

Третє значення терміна цікавить нас найбільше у контексті цього підручника, оскільки саме методика як наука становить зміст навчального курсу методики викладання іноземних мов, що служить джерелом формування у тих, хто навчаються, відповідних знань для подальшого практичного навчання цих мов.

Щоб зробити визначення методики викладання іноземних мов максимально повним і таким, що охоплює всі її аспекти як науки, його доцільно формулювати таким чином:

Методика викладання іноземних мов як наука досліджує всі взаємозв'язки, взаємовідносини та взаємозалежності суб'єктів та об'єктів процесу викладання та опанування мови в ході спільної взаємодії цих суб'єктів та об'єктів, що спрямована на отримання певних результатів навчання. Методичні дослідження проводяться з метою виявлення і розробки можливостей і засобів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу для досягнення найкращих з можливих для певних умов результатів відповідно до цілей навчання, сформульованих, виходячи із соціального замовлення і тих можливостей, які надають його умови.

Згідно з цим визначенням **об'єктом** методики викладання іноземних мов як науки (тим полем явищ реальної дійсності, у якому і серед яких наука веде свої дослідження) **є всі суб'єкти, об'єкти та умови навчального процесу з іноземних мов, але не самі по собі, а лише в їх взаємодії, взаємозв'язках і взаємозалежностях один з одним – тієї взаємодії, тих взаємозв'язків та взаємозалежностей, які орієнтовані на кінцеву мету навчального процесу, пов'язану з досягненням певного навчального результату.**

Предметом методики викладання іноземних мов як науки (тобто абстрактною системою об'єктів наукових розвідок, досліджуючи які, наука формулює певні висновки і будує свої конструкти для впровадження останніх у практику викладання) є не процес навчання іноземної мови, як інколи стверджується, – цей процес є об'єктом досліджень методичної науки, що зрозуміло зі сказаного вище. **Предмет методики – це узагальнення всіх можливих моделей взаємодії всіх явищ, процесів, зв'язків та відношень тієї сфери дійсності, яка пов'язана з навчанням іноземних мов.**

Наведені визначення потребують детального тлумачення.

Перше, що потребує пояснення, це поняття суб'єктів та об'єктів навчального процесу з іноземної мови.

Суб'єктами цього процесу є викладач іноземної мови і, безумовно, всі ті, кого він навчає. Останні як суб'єкти навчального процесу є, мабуть, не менш, якщо не більш, важливими для його успіху, ніж викладач, тому що, якщо студенти не вмотивовані або дуже слабо вмотивовані в опануванні мови і ніяк не зацікавлені нею, то жодні зусилля викладача, навіть найкращого, не приведуть до значних успіхів (див. наведене у Передмові висловлювання М. Уеста про те, що іноземної мови неможливо навчити, їй можна тільки навчитися). Таким чином, щоб отримати бажані результати навчання, головною ознакою його суб'єктів – студентів – має бути їх висока навчальна мотивація, а головним завданням викладача є завдання таку мотивацію всіма засобами формувати, розвивати і всіляко підкріплювати (цей аспект буде докладно проаналізовано в розділі 3 цієї частини підручника).

Є ще одна властивість тих суб'єктів навчального процесу, яких навчають, що впливає на успішність опанування мови. Це здібності до її засвоєння. У тому, що такі здібності існують і від них певною мірою залежить успішність, а головне, швидкість навчання, сумнівів немає (О.Н. Игна, 2012; R. Ellis, 1986). Саме тому свого часу досить активно розроблялися тести (так звані **aptitude tests**) для визначення цих здібностей у тих, хто починає вивчення нерідної мови (M. Lutz, 1967). Але подальші дослідження і педагогічна практика довели, що тих, хто за рівнем здібностей взагалі не здатні оволодівати іноземною мовою, настільки мізерна кількість, що ці незначні і дуже рідкісні винятки жодним чином не впливають на загальну ефективність навчального процесу, тобто можуть взагалі не враховуватися методикою як наукою. У всіх інших категорій тих, хто навчаються, здібності, індивідуальні особливості, вік тощо звичайно впливають на темп та ефективність опанування мови та спілкування нею, але цей темп та ефективність значно більше залежать від володіння оптимальними стратегіями навчання (J.M. O'Malley, A.U. Chamot, 1990; R. Oxford, 1990). Отже, формування подібних стратегій у студентів стає не менш важливим завданням викладача, ніж розвиток високої навчальної мотивації (див. вище). До цих стратегій належать (за J.M. O'Malley та A.U. Chamot, 1990):

- ➔ 1. Метакогнітивні стратегії (планування, моніторинг, оцінювання).
- ➔ 2. Когнітивні стратегії (здатність користуватися ресурсами: словниками, довідниками, підручниками тощо; здатність до повторення, створення образів, групування інформації; здатність робити висновки, конспектувати тощо).
- ➔ 3. Соціально-афективні стратегії (здатність співпрацювати з іншими, ставити запитання, ставити завдання самому собі, підкріплювати свою роботу мовним матеріалом тощо).

Інші автори наводять значно детальнішу класифікацію навчальних стратегій у процесі оволодіння іноземними мовами (R. Oxford, 1990). Але всі дослідники погоджуються з тим, що від доброго володіння ними значно більшою мірою, ніж від природних здібностей, залежить успіх в оволодінні мовою та спілкуванням нею. Таким чином, цей успіх слід вважати цілком похідним від рівня розвитку позитивної навчальної мотивації тих, хто навчаються, та їхніх ефективних навчальних стратегій.

Є ще багато інших якостей студентів як суб'єктів навчального процесу, які впливають на його результати: працелюбність, наполегливість у досягненні мети, самодисципліна тощо. Але всі ці якості – не специфічні у навчанні іноземних мов, а потрібні для успішного засвоєння будь-якого навчального предмета. Необхідно тільки зазначити, що процес систематичної мовної підготовки розвиває всі такі якості особистості також, як і аналіз мовних явищ розвиває, наприклад, аналітичні здібності. У цьому полягає виховний та розвиваючий ефект вивчення іноземних мов, що не розглядатиметься детально у цьому підручнику.

Викладач іноземної мови як суб'єкт навчального процесу також має відрізнятись численними особистісними якостями та вміннями для забезпечення досягнення успіху в навчанні тими, кого він навчає мови. Ці якості висвітлені та обговорюються у так званих професіограмах викладачів іноземних мов, що створені як наукові розробки (Професіограмма учителя иностранного языка, 1985) або як розробки суто методичні (М.В. Чеченкова, 2014). Серед професійно необхідних якостей та вмінь викладача є багато досить специфічних, наприклад, таких як уміння створювати оптимальний психологічний клімат в аудиторії, уміння долати у тих, хто навчаються, психологічні бар'єри та побоювання помилок, що дуже заважають успішній участі в іншомовному спілкуванні, тощо. Немає ані потреби, ані можливості перелічувати та обговорювати у пропонованому підручнику всі ці численні якості та вміння, окрім головних, що наводяться нижче.

Традиційно на перше місце серед найважливіших якостей висококваліфікованого викладача іноземної мови ставився якомога вищий рівень володіння цією мовою. Саме тому дуже довго носії мови розглядалися як її найкращі викладачі, і навіть зараз їм надається перевага у чималому числі країн, де, наприклад, англійська мова викладається як іноземна. Насправді у сучасній науці погляд на це питання кардинально змінився. Перш за все, його вирішення залежить від того, чи викладається та чи інша мова як *іноземна* (в країні, де ця мова не є державною або офіційно визнаною мовою спілкування більшості населення) або як *друга* (в країні саме цієї мови, куди носії інших мов приїжджають назавжди як іммігранти або на короткий термін спеціально заради іншомовної підготовки, M. Berns, 1990). В останньому випадку, коли зазвичай

аудиторія тих, хто вивчає мову, є **полілінгвальною** (в одній і тій самій навчальній групі одну й ту саму другу мову вивчають носії різних інших мов), викладачем мови, що вивчається, має і може бути тільки її носій, який спілкується з усією групою лише виучуваною мовою, що є у цьому випадку єдиним можливим засобом комунікації для всіх учасників навчального процесу.

Зовсім іншою є ситуація, коли мова вивчається як іноземна, тобто за межами середовища її постійного, повсякденного використання. Тут викладач – носій виучуваної мови втрачає багато зі своїх переваг і багато в чому поступається викладачеві – неносієві мови (аналогічного рівня кваліфікації), який працює у монолінгвальній аудиторії і має ту саму рідну мову, що і його студенти (V. Cook, 1999; P. Medgyes, 1983). **Переваги такого викладача – неносія мови** були підсумовані О. Тарнопольським (O. Tarnopolsky, 2017) на основі як власних розробок, так і думок інших авторів. Автор стверджує, що викладач – неносій мови здатний:

- ➔ 1. Застосовувати рідну мову студентів там і тоді, де вона може стати в пригоді, полегшити і прискорити формування навичок та вмінь користування іноземною мовою, що вивчається.
- ➔ 2. Проводити цілеспрямоване зіставлення явищ рідної та іноземної мов для кращого усвідомлення особливостей виучуваної мови тими, хто навчаються, що допомагає полегшити позитивне перенесення з рідної мови у виучувану, якщо є збіг мовних явищ, а також запобігти інтерференції рідної мови, коли такі явища різняться.
- ➔ 3. Проводити цілеспрямоване зіставлення явищ рідної та іноземної культур для кращого усвідомлення культури виучуваної мови тими, хто навчаються, що допомагає розвивати в останніх культурно обумовлену комунікативну поведінку, прийнятну для іншомовної культурно-мовної спільноти.
- ➔ 4. Краще долати труднощі, дотичні до специфічних явищ виучуваної мови, що постають перед студентами у зв'язку з відмінностями між двома мовами, оскільки свого часу, опановуючи іноземну мову, викладач відчував ті самі труднощі.
- ➔ 5. Стати досяжним зразком у засвоєнні мови для своїх студентів («Якщо він так опанував чужу для нього мову, чому я не зможу?»), у той час як викладач – носій мови є, за твердженням В. Кук (V. Cook, 1999), **здебільшого зразком, недосяжним саме тому, що він – носій, і володіння мовою, виучуваною студентом з великими зусиллями, «надано йому від природи».**

Сказане вище про переваги викладача мови, який не є її носієм, над викладачем – носієм мови, в умовах, коли вона викладається як іноземна, а не як друга (тобто в тих умовах, що існують в Україні), свідчить про те, що, незважаючи на всю безумовну важливість для викладача найкращого володіння мовою, яку він викладає, така важливість не є домінуючою над іншими його професійними якостями. Як вже було сказано в Передмові, не менш, якщо не більш, важливою якістю є **методична підготовка**, до якої слід додати **педагогічну та психологічну підготовку**, які разом роблять викладача здатним розв'язувати проблеми, що виникають у навчальному процесі (у тому числі ті, що пов'язані з рідною мовою та культурою студентів) та організовувати такий процес оптимальним чином для конкретних умов. Це означає, що мовна підготовка викладача та його методична, педагогічна і психологічна підготовка є рівнозначними якостями, хоча можна припустити і те, що друга з цих якостей відіграє навіть більш важливу роль.

Третьою найважливішою якістю є **мотивація викладача** щодо його професійної діяльності та його суто **людські якості**. Якщо викладач достатньо мотивований до досягнення найкращих результатів у своїй роботі, з повагою, симпатією, зацікавленістю, добротою, педагогічним тактом і справедливістю ставиться до своїх студентів і вони відчують таке ставлення і високу мотивацію того, хто їх навчає, то результати навчального процесу будуть незрівнянно вищими, ніж за умов, коли викладачеві байдужі і ті, кого він навчає, і їх навчальні досягнення.

Саме висока мотивація і високопозитивне ставлення до своїх студентів, змушує викладача постійно дійсно (а не формально, як це робиться тільки під тиском керівних органів) підвищувати свій професійний рівень, шукати нові, більш ефективні підходи, способи та прийоми викладання, як би добре і ефективно не зарекомендували себе на практиці ті, що були напрацьовані раніше. Тому висока професійна мотивація і високопозитивне ставлення до студентів є тими провідними стимулами, які постійно змушують викладача покращувати свою мовну, методичну, педагогічну і психологічну підготовку, тобто педагогічна якість, що розглядається, є не менш важливою, ніж перші дві.

Крім того, людські, особистісні якості викладача, ті, що роблять його яскравою особистістю, цікавою та привабливою для студентів, створюють навколо нього своєрідну «педагогічну харизму», також дуже позитивно впливають на ставлення до нього тих, хто навчаються, отже, на їхні успіхи в навчанні. Така харизма пов'язана і з природними педагогічними здібностями викладача, які прийнято називати педагогічним талантом. Можна говорити і про природні здібності саме до викладання іноземних мов, тобто викладач,

у якого вони є, завжди досягатиме більших успіхів в аудиторії, ніж той, у кого вони відсутні (навіть якщо обидва робитимуть одне й те саме).

Об'єктами навчального процесу з іноземних мов є все, що використовується суб'єктами для досягнення очікуваних результатів навчання. Це, перш за все, іноземна мова, яка викладається та вивчається, і те, що стосується спілкування нею. До об'єктів навчального процесу належать підручники і навчальні посібники, які застосовуються, словники, довідники, навчальні програми та плани, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми, Інтернет і безмежна кількість засобів навчання, включаючи засоби відтворення аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютери тощо. Важко навіть назвати, що не може за певних умов стати об'єктом навчального процесу з іноземних мов. Наприклад, розміщення столів та стільців «підковою» замість звичної для аудиторії розстановки у ряди один за одним позитивно впливає на навчальний процес з іноземної мови, створюючи кращі можливості для усної іншомовної мовленнєвої комунікації. Таке розміщення меблів стає одним з об'єктів навчального процесу. Навіть люди та інші живі істоти можуть стати цими об'єктами. Наприклад, якщо з вікон кімнати, де проходить заняття, видно кухню в квартирі житлового будинку, в якій жінка готує їжу, то викладач може попросити студентів на основі побаченого висловити виучуваною мовою припущення щодо цієї жінки (її вік, заміжня вона чи ні, чи має дітей, чи працює або є домогосподаркою, яка в неї освіта і професія тощо), тим самим перетворюючи зовсім незнайому людину в об'єкт навчального процесу з іноземної мови.

В усіх суб'єктах та об'єктах навчального процесу з іноземних мов методику як науку цікавить не вся безмежна кількість властивостей і якостей цих суб'єктів та об'єктів, а лише ті з них, які так чи інакше впливають на якість та результативність навчального процесу. Наприклад, характер викладача, його взаємовідносини зі студентами, настрої, з яким він входить до аудиторії, зовнішній вигляд важливі для методики, а колір його волосся або сімейний стан, – ні, тому що перші з перелічених якостей впливають на ставлення до викладача тих, хто навчаються, і, відповідно, на їхні успіхи в навчанні, а останні дві з названих якостей на них жодним чином не впливають. Аналогічно, крім змісту, побудови, методичної адекватності такого об'єкта навчання, як підручник з іноземної мови, для методики важливо, як він виданий (на глянцевого білому папері з кольоровими малюнками і фотографіями або на сірому тонкому газетному папері без малюнків, або з маленькими чорно-білими малюнками), тому що це впливає на ефективність та результативність роботи студентів з підручником, їхню зацікавленість у ньому.

А те, в якому конкретному видавництві виданий підручник, для методики значення не має, оскільки ті, хто навчаються, не звертають на це увагу.

Усі якості суб'єктів і об'єктів навчання є предметом інтересу методики викладання іноземних мов та враховуються нею не окремо, а тільки у взаємозв'язках і взаємозалежностях, точніше, у *взаємодії* в навчальному процесі з іноземною мовою всього дотичного до цього процесу комплексу якостей і властивостей усіх суб'єктів та об'єктів під час викладання мови та її опанування. Таким чином, **методика викладання іноземних мов як наука досліджує взаємодію лише тих властивостей і якостей суб'єктів та об'єктів навчального процесу, які так чи інакше впливають на його успішність. Вона абстрагується від усіх інших їхніх властивостей та якостей.** Саме це малося на увазі у наведених визначеннях методики як науки та її об'єкта.

У визначенні методики як науки, яке аналізується, також зазначено, що всі вищевказані дослідження здійснюються заради **виявлення і розробки можливостей і засобів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу для досягнення найкращих з можливих для певних конкретних умов результатів відповідно до цілей навчання, сформульованих, виходячи із соціального замовлення й тих можливостей, які надають його умови** (див. вище). Ця частина визначення потребує двох пояснень.

Перше з них полягає в тому, що, розробляючи можливості і засоби оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, методика як наука структурує ці можливості і засоби як більш-менш абстрактні моделі того, що і як потрібно робити для того, щоб у процесі пристосування таких моделей до потреб педагогічної практики дійсно досягти бажаної оптимізації та інтенсифікації. Наприклад, практична розробка того чи іншого підручника з іноземної мови не є завданням методики як науки, це завдання авторів та укладачів-практиків. Але методика як наука надає цим авторам такі моделі майбутнього підручника і рекомендації, яких необхідно дотримуватися, щоб створюваний підручник був дійсно ефективним при використанні у навчальному процесі з іноземних мов, сприяючи його оптимізації та інтенсифікації.

Друге пояснення стосується тієї частини визначення методики як науки, в якій йдеться про те, що методика розробляє засоби оптимізації та інтенсифікації навчального процесу з іноземних мов з метою досягнення найкращих з можливих результатів навчання для конкретних умов. Ключовими словами тут є **найкращі з можливих результатів**, які значною мірою залежать від умов, у яких здійснюється навчальний процес. Від цих умов залежить і формулювання певних цілей навчання, тобто не можна висува-

ти цілі, які є явно недосяжними у конкретних умовах викладання мови та її опанування студентами.

Наприклад, у немовному виші кількість годин, що відводяться на вивчення курсу іноземної мови, значно менша, ніж у мовному ЗВО, а тому неможливо досягти однакових результатів, і таку мету не варто й ставити. Аналогічно, студент, який вступив до вишу з більш низьким рівнем іншомовної підготовки, навряд чи (у переважній більшості випадків) наприкінці мовного курсу зможе досягти таких же кінцевих результатів навчання, як той, хто мав суттєво вищий рівень «на вході».

Останнє твердження прямо пов'язане з таким методичним поняттям, як «індивідуалізація навчання іноземної мови». Індивідуалізація активно досліджувалася у радянській методиці (див., наприклад, відому працю С.Ю. Ніколаєвої, 1987) у зв'язку з дуже різномірною підготовкою з іноземної мови тих, хто навчався у середній або вищій школі. За мету ставилося виведення всіх студентів якщо не на однаковий, то принаймні на досить близький рівень підготовки наприкінці мовного курсу. Але з точки зору навіть простої логіки це навряд чи можливо, якщо більш «сильні» за початковим рівнем мовної підготовки студенти не стануть просуватися в оволодінні мовою і спілкуванні нею суттєво повільніше, ніж «слабкіші» студенти. Якщо ж обидві категорії тих, хто навчаються, будуть працювати з однаковою старанністю та інтенсивністю, то перевага тих, хто належать до першої категорії, залишиться незмінною. Саме це і мається на увазі, коли у визначенні методики як науки йдеться про досягнення найкращих з можливих результатів навчання.

Створення науково обґрунтованих можливостей для досягнення таких результатів, що є головним завданням методики викладання іноземних мов як науки, реалізується через проведення відповідних методичних досліджень. Ці дослідження здійснюються шляхом використання цілої низки спеціальних методів, які потрібно розглянути у цьому розділі¹.

Е.А. Штульман (1976) розрізняє серед методів дослідження у методиці викладання іноземних мов як науці методи науково-теоретичного рівня та методи науково-експериментального рівня.

До перших належать передбачення, аналіз, синтез, аналогія, пояснення, опис, формалізація (зведення до формальних показників), екстраполяція (поширення розроблених теоретич-

¹ Розгляд методів, які використовуються у методичних дослідженнях, проводиться, спираючись на праці Е.А. Штульмана (1976; 1982), а також поширені та добре відомі підручники і посібники з методики викладання іноземних мов (Методика навчання іноземних мов ..., 1999; Методика обучения иностранным языкам ..., 1982; Основы методики преподавания иностранных языков ..., 1986; Теоретические основы методики ..., 1981).

них конструктів на інші аналогічні явища) і, нарешті, моделювання, коли дослідник на основі власних міркувань щодо досліджуваної проблеми створює теоретичну модель того, чого він вважає можливим досягти як результату на основі ідеї, яку він висунув на початку дослідження. Методичне дослідження починається з використання методів науково-теоретичного рівня, і вони супроводжують його до самого кінця, оскільки будь-які отримані в ході дослідження практичні результати мають бути проаналізованими, синтезованими, узагальненими, формалізованими, екстрапольованими на інші аналогічні явища, «вписаними» у модель, яка створюється, тощо.

Методи науково-експериментального рівня дозволяють отримати конкретні практичні результати дослідження, які підтверджують або спростовують гіпотезу, що була висунута на підставі використання методів науково-теоретичного рівня. Вони, власне, і дозволяють розробити практичні підходи до оптимізації навчального процесу з іноземних мов для поліпшення його результатів. До цих методів належать: 1) вивчення літературних джерел, архівної документації і узагальнення передового досвіду (мають передувати будь-якому методичному дослідженню, щоб з'ясувати, чи є гіпотеза дослідження обґрунтованою і дійсно новою); 2) вивчення навчальної документації і результатів праці тих, хто навчаються, бесіди з ними/інтерв'ювання, анкетування, хронометраж їхньої праці та спостереження за ними і навчальним процесом у цілому (для отримання «зрізу» поточного стану, з'ясування ставлень, побажань, мотивації тих, хто навчаються, визначення темпу їхньої навчальної роботи тощо); 3) експеримент та пробне навчання разом з початковими, проміжними та кінцевими експериментальними зрізами і/або тестуванням для отримання точних практично/експериментально обґрунтованих даних щодо достовірності/недостовірності висунутої вихідної гіпотези дослідження (тестування може також проводитися і для отримання «зрізу» поточної успішності тих, хто навчаються, – див. пункт 2); 4) математико-статистичні методи для підтвердження/спростування достовірності отриманих у методичному експерименті або в пробному навчанні показників. Методичне дослідження на науково-експериментальному етапі найчастіше завершується створенням моделі (вже не суто теоретичної, а практичної) оптимізованого в результаті дослідження навчального процесу в тому чи іншому аспекті.

Е.А. Штульман (1982) запропонував ще одну класифікацію методів дослідження, згідно з якою вони поділяються за функціями: на аналітичні (методичного, психологічного, лінгвістичного системного аналізу); узагальнюючі (формалізації, опису, синтезу); проектувальні (передбачення, моделювання); інтерпретаційні

(пояснення, порівняння, аналогії); збір та накопичення інформації (спостереження, анкетування, вивчення робіт тих, хто навчається, досвіду викладання, що описаний у літературних джерелах, тощо); функції реєстрації даних (реєстрація помилок тих, хто навчається, хронометраж їхньої роботи тощо); контролю та вимірювань (зрізів); опрацювання даних (складання графіків, таблиць, математико-статистичне опрацювання тощо); перевірки (експеримент). Ці дві класифікації доповнюють одна одну, характеризуючи з різних точок зору одні й ті самі методи дослідження.

Більшість з наведених методів, які використовуються у методичних дослідженнях, є зрозумілими з їхніх назв. На окремий розгляд у контексті цього підручника заслуговують тільки такі провідні та специфічні методи, як бесіди/інтерв'ювання і анкетування тих, хто навчається, методичні спостереження, методичний експеримент і пробне навчання.

Бесіди/інтерв'ювання та анкетування частіше за все проводяться заради попереднього збору матеріалу для подальшого прийняття якихось методичних рішень з урахуванням думки та ставлення студентів. Наприклад, **інтерв'ювання** може передувати проведенню експериментального дослідження, щоб з'ясувати, чи відчувають студенти або викладачі потребу в оптимізації певного аспекту своєї навчальної/викладацької діяльності (на оптимізацію якого і спрямоване дослідження) і які шляхи такої оптимізації вони вбачають. Для бесіди/інтерв'ювання запитання готуються заздалегідь, їх має бути небагато і вони мають бути чіткими, відносно короткими і цілком зрозумілими тим, кого опитують. Опитувані студенти/викладачі надають відповіді у вільній формі, і ці відповіді обов'язково якимось чином реєструються (наприклад, записуються на електронні носії) для подальшого аналізу. Недоліком бесіди/інтерв'ювання як методу дослідження є те, що проведення потребує багато часу, зусиль і не може охопити значний контингент опитуваних (зазвичай їх буває не більше 20-50).

Цих недоліків позбавлене **анкетування** як метод дослідження/опитування, яке проводити досить просто і яке доцільно робити масовим, охоплюючи ним не менше ста учасників навчального процесу (а нерідко і значно більше), щоб отримати статистично значущі показники. З іншого боку, анкетування не дозволяє детально з'ясувати позицію, ставлення, думки опитованого, оскільки короткі, чіткі і цілком зрозумілі для нього запитання мають складатися таким чином, щоб уможливити бінарну відповідь («так» чи «ні»). Інакше не може бути, тому що мало хто з опитуваних погодиться писати довгі, розгорнуті відповіді на запитання, і такі відповіді переважно досить важко інтерпретувати, а це, у свою чергу, унеможлиблює масовість анкетування. Перевага ж наведеного підходу


до проведення анкетування полягає ще й у тому, що можна поставити багато запитань, оскільки відповідь на кожне з них займає дуже мало часу. Крім того, наприкінці анкети доцільно залишити місце для більш детального висловлення анкетованим думки, якщо він цього захоче (особливо коли поставлені запитання не «покривають» усіх аспектів того, що відзначає опитуваний).

Таким, чином бесіда/інтерв'ювання та анкетування є спрідненими методами методичного дослідження, перший з яких доцільно використовувати, коли потрібно детально прояснити позиції, ставлення і думки учасників навчального процесу при відносно невеликому числі опитуваних, а другий – коли потрібна масовість опитування при достатності менш деталізованого з'ясування таких позицій, ставлень та думок.

Спостереження проводиться у методичному дослідженні (а також у звичайному навчальному процесі без спеціальних дослідницьких цілей) для збору фактів стосовно перебігу цього процесу, якості та успішності роботи його учасників, їхніх настроїв, ставлень тощо. Якщо спостереження проводиться з дослідницькою метою, воно передбачає обов'язковий опис явищ, що спостерігаються, причому часто цей опис подається у вигляді класифікації, на основі якої робляться узагальнення у формі висновків. Спостереження мають бути підпорядковані певній меті (дослідження), регулярні і досить тривалими, щоб можна було зробити обґрунтовані висновки. Вони також мають фіксуватися, наприклад, за допомогою відео-запису, якщо проводяться з дослідницькою метою. У методичному дослідженні спостереження нерідко передують висуненню гіпотези, оскільки забезпечують накопичення фактів для такого висунення.

Найважливішими методами методичного дослідження, які надають найточніші показники щодо ефективності або недостатньої ефективності тієї чи іншої розробленої дослідником методики навчання, є **експеримент та пробне навчання**.

Експеримент є науково поставленим дослідом, що базується на ретельному вивченні варіювання явища, яке досліджується, причому всі інші значущі фактори порівнюються настільки, наскільки це взагалі можливо. Відповідно, у будь-якому методичному експерименті є чотири частини:

-  **1.** Варійовані змінні – такі, які досліджуються (наприклад, певний спосіб формування конкретних мовленнєвих навичок або вмій, що його пропонує дослідник і що впроваджується в *експериментальній* групі, у той час коли в *контрольній* групі використовується добре відомий та поширений спосіб; якщо результати в експериментальній групі будуть кращими, можливо зробити висновок про ефективність запропонованого способу).

- ➔ 2. Неварійовані змінні групи А (суб'єктивні), до яких належать ознаки особистості того, хто навчається, і того, хто навчає. Оскільки реально порівняти їх в експериментальних і контрольних групах неможливо, вони вважаються умовно незмінними.
- ➔ 3. Неварійовані змінні групи Б (об'єктивні) включають текстовий матеріал, посібники, склад групи (за віком, статтю, вихідною мовною підготовкою – фактори, що цілеспрямовано порівнюються експериментатором в експериментальних і контрольних групах); вони є тим, що незмінне для конкретного досліджу, але що може бути зміненим з волі експериментатора.
- ➔ 4. Фінальні змінні – це остаточні дані експерименту, які надалі опрацьовуються.

Будь-який методичний експеримент поділяється на чотири фази: організація (проведення експерименту); реалізація (безпосередньо проведення); констатація (реєстрація та підрахунок результатів); інтерпретація (тлумачення цих результатів і формулювання висновків). Констатація в експерименті відбувається на підставі показників, отриманих у **контрольних зрізах**, які є спеціально організованими перевітками результатів експериментального навчання. Зріз обов'язково проводиться наприкінці експериментального навчання, хоча зазвичай використовуються і проміжні зрізи для отримання і порівняння проміжних результатів останнього. Крім того, обов'язково проводиться перед-експериментальний зріз для того, щоб виявити вихідний рівень мовної підготовки в експериментальних і контрольних групах і зіставити групи за цим рівнем, що є абсолютно необхідним для чистоти даних експерименту. Нарешті, інколи використовуються і відстрочені зрізи – через певний час після завершення експерименту для встановлення відстроченого ефекту експериментального навчання. Цифрові показники результатів експерименту завжди опрацьовуються математико-статистичними методами для доведення їх достовірності.

Таким чином, методичний експеримент – це строго **контрольоване навчання для перевірки гіпотези методичного дослідження**.

На відміну від експерименту, **пробне навчання** проводиться не у таких регламентованих умовах, що дозволяє зробити його більш масовим, ніж експеримент. Тому пробне навчання часто йде за експериментом, щоб ще раз підтвердити гіпотезу щодо суттєво збільшеного контингенту тих, хто навчаються. Пробне навчання – це масове навчання за запропонованою методикою, яке дає сумарні та приблизні результати.

У цілому можна зазначити, що весь арсенал методів методичних досліджень дозволяє зробити їх результати та висновки точними і науково обґрунтованими.

Усе розглянуте в цьому розділі розкриває, що таке методика викладання іноземних мов у наведених трьох значеннях цього терміна, чим та як (через які методи дослідження) вона займається як наука. Це дозволяє проаналізувати питання про співвідношення методики з іншими науками, що стосуються навчання людини взагалі і навчання мови та спілкування нею зокрема. Розгляду відповідних питань присвячено наступний розділ підручника.

Література до розділу 1

Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способности к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 10. – С. 109–113.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 220 с.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.

Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К.: Вища школа, 1986. – 335 с.

Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / С.Ю. Николаева. – К.: Вища школа, 1987. – 140 с.

Профессиограмма учителя иностранного языка (рекомендации) / отв. ред. С.Ф. Шатилов, К.И. Соломатов, Е.С. Рабуновский. – Ленинград: ЛГПИ, 1985. – 68 с.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.

Чеченкова М.В. Методическая разработка. Профессиограмма современного учителя иностранного языка [Электронный ресурс] / М.В. Чеченкова. – Лукоянов, 2014. – Режим доступа: https://infourok.ru/professiogramma_sovremennogo_uchitelya_inostrannogo_yazyka-132433.htm

Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.

Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Э.А. Штульман. – Москва, 1982. – 52 с.

Berns M. “Second” and “foreign” language in second language acquisition/foreign language learning: A sociolinguistic perspective /

M. Berns // B. VanPatten, & J.F. Lee (Eds.), *Second language acquisition/foreign language learning*. – Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1990. – P. 3–11.

Cook V. Going beyond the native speaker in language teaching / V. Cook // *TESOL Quarterly*. – 1999. – 33. – P. 185–209.

Ellis R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 327 p.

O'Malley J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.

Medgyes P. (1983). The schizophrenic teacher / P. Medgyes // *ELT Journal*. – 1983. – 37 (1). – P. 2–6.

Lutz M. The development of foreign language aptitude tests: A preview of the literature / M. Lutz. – Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1967. – 31 p.

Oxford R. Language learning strategies. What every teacher should know / R. Oxford. – N.Y.: Newbury House Publishers, 1990. – 343 p.

Tarnopolsky O. Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language / O. Tarnopolsky // Nelleke van Deusen-Scholl, & S. May (Eds.). Vol. 4. Second and Foreign Language Education. In Series: Encyclopedia of Language and Education. 3rd Edition. – Cham: Springer International, 2017. – P. 413–424.

Розділ 2



ЗВ'ЯЗОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ІНШИМИ НАУКАМИ

У цьому розділі розглядаються зв'язки методики викладання іноземних мов тільки з тими науками, які вивчають процес навчання людини (викладання і учіння), мову як об'єкт навчання, мовні та позамовні закономірності спілкування людей цією мовою, соціокультурні закономірності такого спілкування, психологічні закономірності оволодіння мовою заради спілкування і психологічні закономірності мовленнєвого спілкування. Звичайно, можна встановити зв'язки методики практично з будь-якою іншою наукою про людину, навіть якщо вона спеціально не досліджує питання мови або навчання її, – наприклад, соціологією. Але зв'язки з такими науками є значно більш віддаленими та опосередкованими, тому розглядатися вони не будуть. Ті ж науки, що безпосередньо впливають на методику викладання іноземних мов і її розвиток, включають:

- ➔ 1. Лінгвістику взагалі і її окремі галузі, які пов'язані з дослідженням систем окремих мов (англійської, іспанської, французької тощо).
- ➔ 2. Педагогіку як загальну, так і її окремі галузі, наприклад, педагогіку професійної освіти (закономірності якої стосуються навчання іноземної мови для професійних цілей).
- ➔ 3. Психологію, в першу чергу, пов'язану з процесами пізнання та учіння, тобто психологію пам'яті, мислення, сприйняття, уваги, емоцій, які впливають на успішність

учіння, та психологію інших психологічних процесів, від яких ця успішність залежить; важливим є також вплив на методику вікової психології, а особливо значущою є залежність положень, які розробляються методикою, від даних психології людського спілкування.



4. Психолінгвістику як науку про закономірності мовленнєвої діяльності та закономірності її формування і розвитку в людини.



5. Соціолінгвістику як науку про соціокультурні закономірності людського спілкування, залежність цього спілкування від соціокультурних норм.

Зв'язки та залежності методики викладання іноземних мов та положень, що в її межах розробляються, від даних кожної з перелічених вище наук необхідно досліджувати окремо.

Першою з цих наук, безумовно, є *лінгвістика*, оскільки метою методичних досліджень є покращання процесу навчання мови, а лінгвістика вивчає мову як систему знаків, що використовуються у людському спілкуванні. Тому зв'язок методики з лінгвістикою видається найбільш наочним.

Звичайно, залежність методики від лінгвістики впливає, перш за все, з методичного відображення (тобто відображення у процесі навчання мови) положень загального мовознавства (Г.В. Колшанський, 1975). Наприклад, це стосується одного з базових положень лінгвістики щодо співвідношення мови (як упорядкованої системи мовних знаків, засобів та правил) та мовлення (практичного використання цієї системи знаків, засобів і правил для досягнення цілей людського спілкування). Виходячи із зазначеного положення лінгвістики, розробленого ще Ф. де Соссюром (1977), і з власних формулювань цілей навчання іноземної мови для потреб спілкування (див. розділ 6), в методиці зроблено висновок про те, що в мовному курсі навчати потрібно саме мовлення, через яке здійснюється вербальне спілкування. Безсумнівно, використовувати систему мови в навчальному процесі також необхідно, але як базу, на основі якої ведеться оволодіння мовленням, а не мету, заради досягнення якої (опанування мови як системи) цей процес будеється.

Аналогічним чином методика враховує у навчанні граматики для мовлення положення теорії Н. Хомського (N. Chomsky, 1957) щодо синтаксичних структур у системі мови. Виходячи з цих положень, навчати активного та пасивного стану дієслова для використання цих станів у процесі спілкування слід суттєво по-різному, оскільки активний стан – це ядерна структура, а пасивний стан – похідна від неї.

Таким же чином методика не може не враховувати положень, розроблених у загальному мовознавстві щодо залежності мислен-

ня та інших психічних процесів людини від мови, якою людина спілкується (Н. Хомський, 1972), навіть якщо такі положення мають характер гіпотези, а не чогось повністю доведеного, як у гіпотезі лінгвістичної відносності Сепіра-Уорфа (B.L. Whorf, 1956).

Але при усій важливості загальнолінгвістичних теорій та положень як бази для розробки суто методичних положень значно більшу роль для останніх відіграють лінгвістичні дослідження, що присвячуються окремій мові, – одній з тих, специфічні методики викладання якої розробляються у методичній науці.

Це цілком зрозуміло, адже навчають завжди тільки однієї конкретної іноземної мови, а щоб ефективно формувати, наприклад, англомовне мовлення тих, хто навчаються, у плані граматичної, лексичної або фонетичної адекватності цього мовлення, методистові-вченому, розробнику навчальних матеріалів або викладачеві-практику необхідно дуже добре володіти всією дотичною інформацією щодо граматичних, фонетичних або лексичних аспектів тієї мови, методика викладання якої розробляється або реалізується.

Методика повністю використовує такі дані і завжди на них спирається, але використовує їх, виходячи суто зі своїх, методичних, інтересів та підходів, які інколи можуть зовсім не відповідати підходам лінгвістичним. Відповідним прикладом є так звана «педагогічна граматики» (Л.Н. Черноватий, 1999; R. Dirven, 1990). Педагогічна граматики передбачає своєрідну інтерпретацію граматичних явищ вивчуваної мови в поясненнях викладача або в підручниках/навчальних посібниках так, щоб зробити ці явища більш зрозумілими та доступними для тих, хто навчаються.

Доволі показовими є загальноприйняті пояснення майбутнього часу англійського дієслова. Деякі лінгвісти стверджують, що такої граматичної категорії, як майбутній час, у англійського дієслова взагалі немає. Є різні модальності дієслова, які відображають різні аспекти відносини майбутніх дій. Саме тому в англійській мові існує так багато форм, що передають майбутність дії: форма з *will* для прогнозів на майбутнє, які спираються на попередній досвід або знання, а також для висловлювання щойно прийнятого рішення щодо майбутніх дій, погрози, обіцянки або пропозиції; форма *to be going to* для формулювання наміру щодо майбутнього або прогнозу на найближчий час, який спирається на спостереження того, що відбувається зараз; форма *Present Continuous* для визначення чітких планів, для реалізації яких щось вже зроблено; форма *Present Simple* для відображення розкладів і деякі інші форми. Методичні ж пояснення цього явища у навчальному процесі завжди спираються на поняття майбутнього часу, оскільки так легше та зрозуміліше для тих, хто навчаються, тому що вони звикли оперувати поняттям майбутнього часу в курсах граматики рідної мови.

Можна навести ще багато прикладів того, як методика перетлумачує лінгвістичні дані, виходячи із власних цілей та потреб. Але й наведеного прикладу достатньо для твердження, що, хоча методичні положення і впливають з лінгвістичних, але методика є самостійною наукою, яка використовує дані лінгвістики для власних цілей і по-своєму.

Те саме можна сказати і про відносини методики з другою базовою для неї наукою – **педагогікою** (Педагогика, 1983). Методика, безумовно, є педагогічною наукою, оскільки вона пов'язана з навчанням, а будь-яке навчання – це сфера дії дидактики, тобто науки про навчання як частини педагогіки. Більш того, методика входить і до сфери діяльності іншої частини педагогіки: теорії виховання. Раніше вже зазначалося про виховний та розвиваючий вплив навчання мов, що означає залежність такого навчання від теорії виховання. Також відзначалася залежність методики від окремих галузей педагогіки, таких, наприклад, як педагогіка професійної освіти. Зв'язок останньої з методикою навчання дорослих іноземних мов для професійних цілей є настільки сильним і близьким, що іноді навіть важко визначити, до методики чи до педагогіки професійної освіти належить те чи інше наукове дослідження.

Але зв'язок методики з педагогікою і залежність від неї та її галузей має досить специфічний характер, оскільки є декілька аспектів, що суттєво відрізняють методику викладання іноземних мов від інших педагогічних наук.

Перша різниця полягає в тому, що більшість суто педагогічних дисциплін, таких як окремі методики викладання переважної більшості навчальних предметів (фізика, хімія, історія, математика та інші), орієнтована на засвоєння знань тими, хто навчаються. Саме опанування їх розглядається як головна мета навчального процесу. Методика також використовує мовні знання, але лише **як інструмент, а не як мету навчання**. Метою ж є **формування у студентів мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь**, що впливає з орієнтації навчального процесу на мовлення, а не на систему мови (див. вище). Це означає, що можна і навіть необхідно давати тим, хто навчаються, мовні правила (знання). Але як тільки, відштовхуючись від них, у студентів сформовано відповідні автоматизми, навички та вміння, потреба в уведених правилах (знаннях) зникає, і вони можуть бути навіть забутими без всякої шкоди для кінцевих результатів навчання.

У зв'язку з цим необхідно пояснити, що розуміється під мовленнєвими автоматизмами, навичками та вміннями, що формуються у тих, хто навчаються².

² Пояснення повністю запозичене з виданої раніше праці одного з авторів цього підручника (О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2008, с. 23–26).

Мовлення, а точніше, мовленнева діяльність має ту саму структуру, що й будь-яка інша діяльність, тобто складається з окремих дій, які, у свою чергу, базуються на операціях. **Діяльність** в цілому виконується під впливом та реалізує **мотив** людини, яка її розпочала, окремі **дії** спрямовані на досягнення **цілей**, що мають бути досягнутими для реалізації мотиву, а **операції** обумовлюють використання тих **способів** дій, що забезпечують їх оптимальне виконання. Зазначене може бути подано так, як показано на рис. 1 (запозичено з праці І.О. Зимньої, 1989, с. 80).

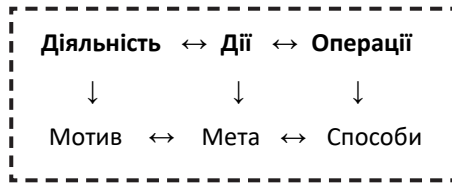


Рис. 1. Структура діяльності

Слід узяти до уваги, що **діяльність** завжди повністю усвідомлена. Людина завжди ясно розуміє, для чого вона виконує ту чи іншу дію і що спонукає її виконувати. Наприклад, якщо складається діловий лист-скарга на сервіс у готелі (мовленнева діяльність письма), то людина усвідомлює мотив – обурення від поганого сервісу, за який були сплачені чималі гроші, та бажання отримати компенсацію або принаймні вибачення. Вона свідомо розробляє стратегію того, як задовольнити цей мотив, тобто як написати листа таким чином, щоб скарга мала бажаний вплив на ту особу, яка буде його читати. Для цього свідомо продумується структура листа, його стиль тощо. Це означає, що мовленнева діяльність виконується на основі наявних **мовленневих умінь** та завдяки їм – таким психологічним механізмам, які забезпечують усвідомлене, оптимальне, з точки зору виконавця, побудування діяльності залежно від її мотиву. Можна сказати, що в мовленнєвій діяльності мовленнєві вміння забезпечують оптимальний добір тих мовленневих дій, які, з точки зору виконавця та виходячи з його мотиву, необхідно виконати для досягнення того, заради чого діяльність була розпочата (А.А. Леонтьев, 1970).

У діях усвідомлюються ті цілі, заради яких вони виконуються, тобто усвідомлюється «гама» окремих цілей, яких потрібно досягти заради задоволення мотиву діяльності в цілому. Наприклад, в процесі мовленнєвої діяльності письма, структуруючи перший абзац уже згаданого листа-скарги, той, хто пише, усвідомлює мету цього абзаца – **пояснити адресату причину написання листа**. Щоб реалізувати цю мету, в діях, пов'язаних з написанням окремих речень абзаца, добираються доречні мовні форми. Їх добір проводиться з

пам'яті, і не завжди все в цьому процесі є повністю усвідомленим. Значна частина виконується автоматично, на основі накопиченого мовленнєвого досвіду. Наприклад, людина усвідомлює загальну мету дії написання речення *I am writing to complain about...* у першому абзаці листа-скарги – пояснити причину написання листа. Вона також усвідомлює загальну структуру речення, яке необхідно написати, щоб досягти цієї мети. Але окремі елементи речення можуть бути написані несвідомо або напівсвідомо (але й ці неусвідомлені елементи дій можуть усвідомлюватися у випадку якихось порушень).

Можна стверджувати, що психологічним механізмом мовленнєвих дій є **мовленнєві навички**, які забезпечують **автоматичне виконання** самих дій та їх складових при повній усвідомленості цілей дій та доцільності їх проведення з точки зору загальної структури та спрямованості. Це означає, що людина, яка пише речення *I am writing to complain about...*, підсвідомо обирає граматичну структуру *Present Continuous Tense* і використовує її у письмовій формі (навичка), але цілком усвідомлює, для чого пишеться саме це речення і чого за його допомогою вона бажає досягнути. Вона може також цілком свідомо перебудувати вже написане речення і навіть замінити його зовсім іншим, якщо, перечитавши, знайде написане недостатньо виразним і таким, що неповністю задовольняє мету.

В операціях, як складових дій, ніщо не є усвідомленим, вони є повністю автоматичними компонентами дій, які забезпечують їх безпомилкове виконання. Наприклад, написання цілісного речення *I am writing to complain about...* (дія) є цілком усвідомленим з точки зору розуміння, яким це речення має бути і заради чого воно пишеться. Але носій англійської мови або людина, яка добре нею володіє, автоматично, без усвідомлення обере для цього речення форму *am*, а не *is*, додасть *-ing* до основи дієслова, обере та графічно випише літери, з яких складаються слова, обере слова тощо. Усе це буде тими самими автоматичними неусвідомленими операціями, з яких складається цілісна та усвідомлена дія написання речення. Психологічним механізмом виконання таких операцій є наявність у того, хто пише, відповідних **автоматизмів**, що й забезпечують неусвідомлене виконання кожної з окремих операцій на основі накопиченого минулого досвіду письма. Саме це й мається на увазі, коли операції трактуються як способи дій³. Треба відзначити, що автоматизми є складовими навичок, і кожна навичка, по суті, є комплексом взаємопов'язаних автоматизмів.

Виходячи зі сказаного, схему, подану на рис. 1, можна доповнити психологічними механізмами, що забезпечують функціонування діяльності, дій та операцій (рис. 2).

³ Співвідношення вмінь, навичок та автоматизмів і їх трактування надається за концепцією О.Б. Тарнопольського (1992).



Рис. 2. Структура мовленнєвої діяльності та механізми, які забезпечують її функціонування

З рис. 2 випливає, що для того, щоб той, хто навчається, зміг кваліфіковано спілкуватися іноземною мовою, в нього має бути сформований весь необхідний для комунікації комплекс мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмій, які забезпечать механізм такої комунікації.

Саме формування мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмій у наведеному вище їх розумінні становить основні цільові настанови навчального процесу з іноземних мов, на відміну від навчального процесу з переважної більшості інших дисциплін, де головним є надання комплексу певних знань. І саме це є базовою відмінністю методики викладання іноземних мов як науки від інших галузей дидактики, які досліджують навчання інших дисциплін (перша досліджує, як найкращим чином формувати у тих, хто навчаються, мовленнєві автоматизми, навички та вміння, а всі інші досліджують, як краще формувати у студентів ті знання, засвоєння яких є домінуючою метою навчання).

Зазначене вище, звичайно, не означає, що автоматизмів, навичок та вмій навчають тільки в різноманітних курсах іноземних мов. Їх формують у тих, хто навчаються, і в курсі будь-якої іншої дисципліни. Наприклад, у шкільному курсі арифметики користування таблицею множення для різних розрахунків має бути доведеним до автоматизму, а дії, наприклад, складання у таких розрахунках, що включають декілька операцій, мають виконуватися на рівні навички. У курсі фізики проведення навчальних експериментів відбувається на рівні вмій учнів тощо. Коли йдеться про те, що в курсі іноземної мови навчають автоматизмів, навичок та вмій, а в курсах переважної більшості інших дисциплін – знань, мається на увазі лише те, що в цих курсах оволодіння знаннями домінує як цільова настанова, а в курсі іноземної мови знання (мовні знання) не є метою навчального процесу, а лише його засобом, який використовується для полегшення формування іншомовних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмій.

Це призводить до того, що деякі загальнодидактичні принципи, які орієнтовані на навчання знань, мають дещо обмежене значення для методики викладання іноземних мов. Це стосується, наприклад, загальнодидактичного принципу свідомості, що потребує **повного усвідомленого розуміння** усього, що стосується навчального матеріалу, який уводиться у навчальному процесі (Педагогіка, 1983). Коли йдеться про засвоєння знань, без такого повного усвідомленого розуміння жодного повноцінного їх засвоєння просто не може бути. Коли ж йдеться, наприклад, про розвиток автоматизмів і навичок правильного, згідно з нормами системи мови, мовного оформлення мовлення, то чим менше задіяна свідомість у процесі формування таких автоматизмів і навичок (наприклад, коли вони формуються здебільшого підсвідомо в процесі мовленнєвої практики), тим краще для кінцевого результату і, тим легше і швидше він досягається (S.D. Krashen, 1982; O. Tarnopolsky, 2012). Аналогічно є ситуація із загальнодидактичним принципом науковості. Вище вже зазначалося про суто методичне трактування категорії майбутності в англійській мові через використання так званої педагогічної граматики, на відміну від строго наукової інтерпретації цього поняття, яке є у лінгвістиці.

Усе це означає, що методика викладання іноземних мов займає особливе місце серед інших педагогічних наук і є менш залежною від загальної педагогіки, ніж більшість з них, через те, що викладаючи іноземну мову, вчать не знань, а автоматизмів, навичок та вмінь. Щоправда, тут можна висунути заперечення, яке полягає в тому, що є й інші навчальні дисципліни, подібні до іноземних мов, оскільки в них також метою є формування автоматизмів, навичок та вмінь, а не набуття знань тими, хто навчаються. Прикладом може служити курс фізичного виховання у школі або ЗВО. Але це заперечення не витримує жодної критики, оскільки в курсі фізичного виховання і в подібних навчальних курсах йдеться про формування та розвиток суто фізичних автоматизмів, навичок та вмінь, у той час як у курсі іноземної мови такі автоматизми, навички та вміння належать до інтелектуальної сфери людини, і закономірності, на яких будується навчальний процес у цьому випадку, кардинально інші.

Значно серйознішим запереченням може бути посилання на курс рідної мови (шкільний або вишівський), де також головним є оволодіння мовленнєвими автоматизмами, навичками та вміннями, а знання (мовні правила) служать лише інструментом, відправною точкою для їх формування. Після того, як потрібні мовленнєві автоматизми, навички та вміння сформовані, мовні правила можуть бути забутими, як забуває їх більшість освічених людей, які майже бездоганно користуються рідною мовою у спілкуванні, але нерідко не

здатні чітко згадати жодне мовне правило з курсу рідної мови, на якому базується грамотне користування нею в комунікації.

Але й у цьому випадку між навчанням рідної мови у відповідному курсі і навчанням мови іноземної значно більша різниця, ніж схожість, що також виділяє курс іноземних мов з усіх навчальних курсів, що досліджуються різними галузями педагогіки.

По-перше, ті, хто вивчають курс рідної мови, приходять вже з повним практичним володінням нею, і в самому курсі йдеться лише про наукове вдосконалення цього володіння через усвідомлення студентами тих чи інших явищ системи мови для відпрацювання на базі такого усвідомлення автоматизмів, навичок та вмій високограмотного використання введених мовних елементів у процесі мовленнєвого спілкування. Навчання ж іноземної мови починається з повної відсутності володіння нею тими, хто навчаються. Автоматизми, навички та вміння мовлення потрібно не удосконалювати, їх необхідно формувати «з нуля», оскільки їх ще просто не існує. А це створює зовсім інші умови навчання, зокрема такі, у яких нерідко раціональним є запобігання усвідомлення того, що стосується автоматизмів, навичок та вмій, які розвиваються і можуть формуватися на підсвідомому рівні у процесі мовленнєвої практики (див. вище). У курсі ж рідної мови все навчання проходить тільки через усвідомлення, наприклад, через аналіз мовних правил і тренування мовного матеріалу на їх основі. Це робить курси рідної та іноземної мов принципово різними.

Існує ще одна дуже суттєва відмінність не тільки між шкільним або вишівським навчанням рідної та іноземної мови, а й між навчанням іноземної мови і навчанням будь-яких інших дисциплін.

Навчати іноземної мови – це не тільки навчати спілкуватися, використовуючи в комунікації іншомовну лексику, граматику та фонетику через актуалізацію сформованих автоматизмів, навичок та вмій. Спілкування тією чи іншою мовою передбачає певну специфіку **комунікативної поведінки**, яка реалізується через певні **стандарти такої поведінки**, які виникають протягом історичного розвитку в кожній соціокультурній мовній спільноті та відрізняються від аналогічних стандартів у інших соціокультурних мовних спільнотах (О.Б. Тарнопольський, Н.К. Скляренко, 2003; О. Тарнопольску, 2001). Наприклад, на запитання: «Як справи?» в україномовному соціумі припустимо дати як позитивну або нейтральну, так і негативну відповідь («Чудово!», «Добре», «Так собі», «Погано!», «Гірше не буває!»), і усі ці варіанти відповіді є соціально і культурно прийнятними. В англomовному ж соціумі припустима лише високооптимістична відповідь на запитання “*How are you?*”, щось на кшталт: “*I’m fine, thank you!*”, а песимістичні варіанти обумовляють приховану, але негативну реакцію співрозмовника, якщо він не є

близькою людиною для того, хто говорить (у цій культурі не прийнято турбувати своїми проблемами тих, хто не є вашими родичами або близькими друзями).

Такі різні для різних культур стандарти комунікативної поведінки стосуються не тільки культурно обумовлених форм вербального спілкування, які не мають відношення до системи мови, а залежать від культурних вимог соціуму. Не меншою мірою вони стосуються невербальної поведінки у комунікації (М. Вугат, 1997; L. Damen, 1987). Наприклад, нормальна відстань при усному спілкуванні між двома іспанцями або італійцями, які не є близькими друзями або родичами, значно менша (60-75 см), ніж між двома англійцями, які також не мають близьких відносин (1-1,5 м). Чоловіки-українці при зустрічі зазвичай тиснуть один одному руку, навіть якщо зустрічаються кожного дня, а чоловіки-американці – лише при першому знайомстві. Жестикуляція, яка підкріплює комунікацію, також різниться у різних націй тощо.

Таким чином, мовленева комунікація є не тільки мовно, але й національно-культурно обумовленою як у своєму вербальному, так і у невербальному аспекті. Носії мови, як відомо, значно меншою мірою схильні вибачати неносію помилки в тому, що стосується культурних норм спілкування, на відміну від мовних помилок, до яких вони зазвичай ставляться поблажливо. Це пов'язано з тим, що саме культурно обумовлені стандарти комунікативної поведінки становлять «ядро» того, що прийнято називати **«мовною особистістю»** (Ю.Н. Караулов, 1987), тобто такою особистістю, яка здатна повноцінно спілкуватися у певному, рідному для неї, мовно-культурному соціумі, адекватно дотримуючись не тільки мовних, але й, головне, соціокультурних норм комунікації. Саме тому, що ці норми, як вже зазначалося, є «ядром» мовної особистості, їх порушення нелегко вибачається іноземцеві, оскільки таке порушення стосується глибинних та найбільш чутливих структур мовної особистості носія мови.

Це означає, що в курсі іноземної мови у вищих (особливо мовних) навчання студентів умінь, що належать до стандартів комунікативної поведінки, характерних для носіїв мови, є не меншим (якщо не більшим) за важливістю завданням, ніж навчання іншомовних мовленневих автоматизмів, навичок та вмінь. Оскільки таких стереотипів, з якими необхідно добре ознайомитися, вельми багато, опанування їх створює у того, хто навчається, **«вторинну мовну особистість»** (И.И. Халеева, 1989), яка дозволяє брати участь в іншомовній комунікації, повністю дотримуючись не тільки мовних, але й етикетних соціокультурних норм комунікативної поведінки. Формування вторинної мовної особистості зовсім не означає перетворення, наприклад, українця на американця або француза.

Але воно дозволяє надати українцеві такі знання та уміння, що стосуються національно обумовленої культури спілкування, які б дозволили йому спілкуватися з американцем або французом їхніми рідними мовами так, щоб не викликати в них негативних емоцій і негативного ставлення до себе як до особистості.

Серед усіх вишівських (або шкільних) навчальних дисциплін тільки перед навчанням іноземних мов стоїть завдання створення вторинної мовної особистості у тих, хто навчаються; і тільки методика викладання іноземних мов досліджує оптимальні шляхи створення такої особистості. Це є ще однією суттєвою відмінністю методики від інших педагогічних наук і ще одним підтвердженням її особливого статусу серед цих наук, про який вже йшлося. Методика, безумовно, є педагогічною наукою, яка підпорядкована загальній педагогіці, але вона в той же час є відносно автономною суттєво більшою мірою, ніж методики викладання інших навчальних дисциплін шкільного або вишівського циклу.

Зв'язок методики викладання іноземних мов з **психологією** не є таким тісним, як з педагогікою, оскільки методика жодним чином не може розглядатися як одна з галузей психології, проте цей зв'язок є надзвичайно близьким. Це обумовлено тим, що навчання іноземної мови – це процес пізнання, тому всі дані, що накопичені психологією щодо розгортання пізнавальних процесів людини, надзвичайно важливі для методики.

До них належать, перш за все, дані, які стосуються мислення, співвідношення свідомого і підсвідомого у навчанні іноземних мов, процесів пам'яті, сприйняття, уваги тощо.

Наприклад, спілкування мовою, оволодіння відповідними автоматизмами, навичками та вміннями значною мірою залежать від запам'ятовування та збереження інформації людиною. Таке запам'ятовування здійснюється через надходження цієї інформації із зовнішнього світу до короткострокової пам'яті. Якщо інформація з неї не переводиться для активного опрацювання в оперативну пам'ять, вона забувається, якщо ж ретельно опрацьовується у ній, то переходить до довгострокової пам'яті, де і зберігається (А.А. Смирнов, 1966). Такий перехід до довгострокової пам'яті та збереження у ній залежить від того, як інформація опрацьовувалася у пам'яті оперативній. Коли опрацювання – процес запам'ятовування – проходить через механічне повторення (наприклад, механічне повторювання слів, які необхідно засвоїти), то цей процес буде тривалим та малоефективним. Якщо ж опрацювання здійснюється через активну творчу (тобто розумову) діяльність, таку як встановлення асоціацій, використання нової лексики в комунікації тощо, ефективність запам'ятовування значно зростає (А.А. Смирнов, 1966).

Запам'ятовування стає найбільш ефективним, коли здійснюється мимовільно. Тоді воно відбувається майже без зусиль, і збереження інформації в пам'яті є дуже тривалим. Мимовільне запам'ятовування відбувається, якщо те, що має зберігатися у довгостроковій пам'яті, входить до мети діяльності, відповідає нагальній потребі людини, її життєвим інтересам або просто є інформацією, з якою людина постійно стикається (П.И. Зинченко, 1961). Не потребує окремих доказів твердження про те, наскільки всі ці психологічні дані важливі для навчання іноземних мов, коли тим, хто навчаються, потрібно запам'ятовувати великі обсяги інформації, особливо лексичної.

Дуже велике значення для методики мають психологічні дані про співвідношення свідомого і підсвідомого в діяльності людини (в тому числі у мовленнєвій діяльності). Вище вже йшлося про те, що на рівні підсвідомості функціонують мовленнєві автоматизми і, здебільшого, навички, кожні з яких є комплексом автоматизмів (наприклад, навичка використовувати в мовленні французьке дієслово *“tenir”* у *l'imparfait* для визначення незавершених тривалих дій у минулому з підсвідомим застосуванням на рівні автоматизмів усіх особових форм цього дієслова у стверджувальних, запитальних та заперечних висловлюваннях). Уміння ж, навпаки, функціонують з більшим або меншим рівнем усвідомлення, наприклад, обрання, згідно з існуючими на теперішній час соціокультурними нормами, звернення *“don”* або *“doña”*, у спілкуванні іспанською мовою з літньою поважною людиною.

Але в процесі мовлення те, що зазвичай буває підсвідомим, може стати цілком свідомим (наприклад, свідомий добір слів та навіть інтонацій мовлення у дуже важливій для людини розмові, хоча у стандартній ситуації такий добір здебільшого не усвідомлюється і здійснюється на рівні автоматизмів та навичок). Аналогічно те, що зазвичай відбувається на рівні вмінь і буває цілком свідомим, може в деяких випадках здійснюватися «на автоматі», без чіткого усвідомлення або навіть зовсім без нього. Наприклад, людина веде зовсім не цікаву і не важливу для неї стандартну розмову, користуючись виключно клішованими мовленнєвими реакціями, які можуть промовлятися без будь-якого обмірковування змісту висловлювань (стандартний обмін репліками з надокучливим знайомим).

Отже, мовлення завжди здійснюється через взаємопереходи між свідомими та підсвідомими процесами, тобто, щоб навчати такого мовлення, треба добре розуміти психологічні дані про відповідні явища людської психіки та спиратися на них.

Не менше значення для методики та практичного викладання іноземних мов мають психологія мислення та психологія людської творчості (Общая психология, 1976). Мовлення завжди розгортається як розумовий процес, що відбувається за схемою орієнтовно-дослід-

ної діяльності (И.А. Зимняя, 1989). Прикладом може служити розмова зі співбесідником, реакції якого є цілком несподіваними і змушують співбесідника на основі орієнтації в них багато разів змінювати власні мовленнєві реакції і комунікативну поведінку взагалі. Те саме можна сказати і про орієнтацію в тексті, який читається і для розуміння якого потрібно нерідко буквально досліджувати розвиток думки автора. Ще більш творчим і таким, що цілком базується на розумових процесах, є процес написання твору, статті тощо як рідною, так і іноземною мовою. Нарешті, цілком розумовими та творчими є багато видів навчальної діяльності у навчанні іноземних мов – наприклад, підготовка іншомовних навчальних проєктів, презентацій тощо.

Мабуть, не варто навіть спеціально обговорювати значення для методики даних психології спілкування (А.А. Леонтьев, 1974), оскільки мови навчають саме для спілкування нею; психології діяльності, тому що мовлення є діяльністю (див. вище), і таких пізнавальних процесів, як увага (без якої творче нестандартне спілкування взагалі не можливе), сприйняття та увага (Общая психология, 1976), що настільки ж важливі для навчання іноземних мов, як і для навчання будь-якої іншої дисципліни.

Що ж стосується психології особистості, емоцій та мотивації людської діяльності, то їх значення для методики і викладання іноземних мов настільки важливе і багатоаспектне, що заслуговує на спеціальний розгляд в окремому розділі підручника.

Нарешті, не можна не згадати і про білінгвізм, заради формування якого і навчають іноземної мови і який, за своєю суттю, є цілком психологічним явищем. Згідно з науковими даними (Е.М. Верещагин, 1969; U. Weinreich, 1963) білінгвізм може бути координативним або субординативним. Вищий ступінь білінгвізму – це координативний білінгвізм, коли обидві мовні системи існують у мозку людини незалежно одна від одної і кожна з цих двох мов є фактично рідною для людини. Субординативний білінгвізм виникає тоді, коли друга мова засвоюється на основі першої і продовжує функціонувати на її базі (наприклад, коли говоріння або читання іноземною мовою йде через внутрішній переклад з/на рідну мову). У міру розвитку і через широку та різноманітну практику в мовленні (особливо, коли вона проходить у країні мови) субординативний білінгвізм розвивається у напрямку координативного шляхом утворення і поступового розширення так званих «полів безперекладності». Остаточно охопивши весь «простір» іншомовного мовлення, ці «поля» і перетворюють субординативний білінгвізм на координативний. Його формування є найвищою, з психологічної точки зору, метою навчання іноземної мови студентів мовних спеціальностей.

Звичайно, методика викладання іноземних мов вичерпує дані для власних досліджень і з вікової психології (як навчати мови

людей різного віку), із соціальної психології (побудова оптимальних взаємовідносин учасників навчального процесу) і з інших галузей психології, включаючи навіть галузі, що пов'язані з різними професіями (як навчати мови людей цих професій).

З усього вищенаведеного випливає, що методика викладання іноземних мов підпорядкована психології, оскільки саме з неї вона бере матеріал для власних розробок. Але при цьому вона залишається цілком автономною, тому що використовує дібраний психологічний матеріал для власних цілей, інтерпретуючи його, виходячи з власних потреб.

Особливо тісним є зв'язок методики з **психолінгвістикою**, тобто з наукою про мовленнєву діяльність людини, про те, як люди породжують та сприймають мовленнєві висловлювання і як здатність породжувати та сприймати такі висловлювання розвивається у них в онтогенезі (І.А. Зимняя, 1985; А.А. Леонтьев, 1969).

Серед найважливіших для методики даних психолінгвістики є доведена психолінгвістами послідовність стадій, або рівнів, породження людиною усного і писемного мовлення (тобто того шляху, який проходить думка перед тим, як стати вираженою у слові), а також послідовність стадій, або рівнів, сприйняття та розуміння людиною усного і писемного мовлення інших людей (тобто який шлях проходять слова іншої людини, перше ніж стануть зрозумілими, переходячи в думку того, хто сприймає чуже мовлення). Саме на основі цих психолінгвістичних даних проводиться навчання іншомовного говоріння, слухання, читання та письма. Відповідні дані були наведені нами у раніше виданому посібнику (О.Б. Тарнопольський, 2006), де розглядається методика навчання таких видів мовленнєвої діяльності, тому вони не повторюються у цьому підручнику, оскільки згаданий посібник співвідноситься з ним як друга і перша частини.

Не менше значення для методики мають психолінгвістичні дані щодо того, як людина опановує мову в нормальних умовах онтогенезу. Відповідна теорія була розроблена у працях Н. Хомського (Н. Хомський, 1972; N. Chomsky, 1957), і **зараз ця теорія є більш-менш загальноновизнаною**. Згідно з нею, оволодіваючи рідною мовою, дитина, ще перебуваючи в утробі матері та в перший рік життя, проходить через своєрідний «інкубаційний» період, або період «вслухування». Протягом цього періоду, сприймаючи мовлення дорослих навколо себе, дитина абсолютно підсвідомо формує власні гіпотези стосовно того, як функціонує мова у спілкуванні. Із закінченням «інкубаційного» періоду приблизно наприкінці першого – на початку другого року життя настає період власного мовлення дитини, в якому вона випробовує сформовані під час «вслухування» гіпотези. Якщо гіпотези підтверджуються розумінням дитячого мовлення дорослим, відповідні особливості функціонування мовлення закріплюються, і надалі дитина включає ці особливості як правильні у власну систему мовлення, що розвивається

ся (позитивний мовний досвід). Якщо ж гіпотези не підтверджуються, що проявляється у нерозумінні дорослого або у виправленнях мовних помилок дитини (негативний мовний досвід), гіпотеза підсвідомо змінюється, і вже починає випробовуватися нова гіпотеза. Саме цей механізм лежить в основі добре відомих системних мовних помилок дітей, які тільки оволодівають рідною мовою (наприклад, більшість англомовних дітей спочатку намагаються передавати минулий час дієслова, тільки додаючи до нього закінчення “-ed”, незважаючи на те, чи дієслово є правильним або неправильним).

Головне полягає в тому, що процес оволодіння рідною мовою та мовленням для спілкування є цілком підсвідомим, і тільки таким може бути природний процес оволодіння мовленням взагалі, незалежно від того, чи йдеться про опанування рідної або іноземної мови у будь-якому віці (S.D. Krashen, 1982). **Саме тому стверджуємо** про досить відносне значення загальнодидактичного принципу свідомого навчання у викладанні іноземних мов.

Взагалі треба підкреслити, що немає таких даних психолінгвістики, які б не мали першочергового значення для методики викладання іноземних мов, що розробляє шляхи оптимального навчання іншомовного мовлення, сутність якого досліджується психолінгвістикою. Але знов-таки, як і у всіх попередніх випадках, методика використовує ці дані у власних цілях і виходячи з власних підходів.

Нарешті, не менш тісний зв'язок, ніж між методикою та психолінгвістикою, існує між методикою та **соціолінгвістикою** – наукою про суспільно-культурний вплив на особливості мови та спілкування нею і, навпаки, вплив мови на соціум (В.В. Бондалетов, 1987). Саме із соціолінгвістики методика черпає та використовує для власних цілей усі дані про культурно обумовлені особливості мовлення тією чи іншою мовою (див. вище приклад щодо того, як по-різному слід відповідати на запитання «Як справи?» та “How are you?” в україномовному та англомовному соціумах), саме в соціолінгвістиці розроблені базові для методики поняття мовленнєвого акту та дискурсу тощо. Але оскільки всі ці дані мають пряме відношення до навчання різних видів мовленнєвої діяльності, вони розглядаються у нашому попередньому посібнику, тобто другій частині цього підручника (О.Б. Тарнопольський, 2006).

У цілому, завершуючи цей розділ, важливо зробити висновок про те, що методика викладання іноземних мов є наукою похідною, підпорядкованою і прикладною у відношенні до лінгвістики, педагогіки, психології, психо- та соціолінгвістики, оскільки саме з цих наук вона бере дані для власних конструктів та положень. Але в той же час методика є наукою самостійною, тому що всі дані з інших наук методикою використовуються для власних цілей і трактуються з власної методичної точки зору.

Але розгляд зв'язку методики з іншими науками буде неповним без аналізу залежності навчання іноземних мов від людської особис-

тості, людських емоцій та мотивації. Вони вивчаються психологією і, як зазначалося, їх вплив на успішне опанування мови настільки важливий і різноманітний, що заслуговує на окремий розгляд в наступному розділі. Цей аналіз доцільно поєднати з дослідженням деяких питань організації контролю та самоконтролю у мовному курсі, оскільки саме вони мають дуже сильний вплив на емоційний фон, на якому цей курс розгортається (питання контролю та самоконтролю будуть розглядатися й в інших розділах підручника, але в інших контекстах).

Література до розділу 2

Бондалетов В.В. Социальная лингвистика / В.В. Бондалетов. – Москва: Просвещение, 1987. – 160 с.

Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1969. – 160 с.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: изд. второе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.

Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – Москва: Русский язык, 1989. – 219 с.

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.

Колшанский Г.В. Проблемы владения и овладения языком в лингвистическом аспекте / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в высшей школе. – Москва: Высшая школа, 1975. – Вып. 10. – С. 5–13.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – Москва: Наука, 1969. – 308 с.

Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1970. – 88 с.

Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 219 с.

Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – Изд. 2-е. – Москва: Просвещение, 1976. – 480 с.

Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.

Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – Москва: Просвещение, 1966. – 423 с.

Соссюр Фердинанд де. Труды по языкознанию (пер. с фр. яз.) / Фердинанд де Соссюр; под ред. А.А. Холодовича. – Москва: Прогресс, 1977. – 696 с.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Тарнопольский О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.

Тарнопольський О.Б. **Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA: друге видання, виправлене і доповнене.** / О.Б. Тарнопольський, Н.К. Склярєнко. – Київ: ІНКОС, 2003. – 208 с.

Халеєва І.І. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеєва. – Москва: Высшая школа, 1989. – 239 с.

Хомський Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – Москва: МГУ, 1972. – 123 с.

Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Л.Н. Черноватый. – Харьков, 1999. – 453 с.

Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

Damen L. Culture learning: The fifth dimension in the language classroom / L. Damen. – Reading (MA): Addison Wesley, 1987. – 406 p.

Dirven R. Pedagogical grammar / R. Dirven // Language Teaching. – 1990. – Vol. 23. – № 1. – P. 1–18.

Chomsky N. Syntactic structures / N. Chomsky. – The Hague: Mouton & Co. 'S-Gravenhage, 1957. – 116 p.

Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.

Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language / O. Tarnopolsky // Atlantis. – 2001. – Vol. XXIII, Num. 2. – P. 105–117.

Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Weinreich U. Languages in contact. Findings and problems / U. Weinreich. – The Hague: Mouton & Co., 1963. – 149 p.

Whorf B.L. Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf / B.L. Whorf. – New York; London: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sons, Inc., 1956. – 306 p.

Розділ 3



ВПЛИВ НА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ/ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ЛЮДИНИ, ЇЇ ЕМОЦІЙ ТА МОТИВАЦІЇ. ЕМОЦІЙНИЙ ВПЛИВ КОНТРОЛЮ І САМОКОНТРОЛЮ В МОВНОМУ КУРСІ

У розділі 1 вже йшлося про рівнозначущість для навчання іноземних мов обох суб'єктів навчального процесу – того, хто навчає (викладач), і того, хто навчається (учень або студент), при цьому підкреслювалося, що роль останнього, можливо, навіть більш важлива. Це пов'язано з навчальною мотивацією того, хто навчається, – якщо вона дуже висока, то успіх навчання може бути забезпеченим, навіть коли дисципліну викладає не найкваліфікованіший викладач. І, навпаки, у найкращого викладача студенти інколи мають низькі результати, коли їхня навчальна мотивація на низькому рівні.

Таким чином, підвищення рівня навчальної мотивації тих, хто навчаються, є чи не найважливішим завданням викладача іноземних мов для забезпечення високої результативності навчального процесу. Щоб з'ясувати, як це потрібно робити, необхідно розглянути, що таке навчальна мотивація, як вона формується і від чого залежить.

Мотивація є одним із проявів індивідуальності/особистості людини, тобто, перш ніж говорити про неї безпосередньо, потрібно з'ясувати основні поняття психології особистості (А.А. Бодалев,

1988), оскільки саме від індивідуальності/особистості кожної конкретної особи залежить розвиток та особливості її мотивації.

Особистість – це цілісна людина, яка розглядається у сукупності всіх її властивостей та характеристик, які як зближують її з іншими людьми, так і відрізняють її, при цьому розгляд особистості людини здійснюється у контексті всієї діяльності конкретної особи і в усіх її соціальних зв'язках та взаємовідносинах (А.А. Бодалев, 1988). Деякі автори виокремлюють поняття індивідуальності, особистості та індивідності (В.П. Кузовлев, 1979). У цьому випадку **індивід** визначається як комплекс природних властивостей людини – біологічних, психічних (наприклад, природні здібності) тощо. **Особистість**, на думку науковця, визначає людину як члена суспільства і фіксує сукупність її соціальних якостей, а **індивідуальність** характеризує цілісну людину в єдності її як природних, так і соціальних якостей (тобто те, що вище було названо **особистістю** В.П. Кузовльовим трактується як **індивідуальність**).

Підхід В.П. Кузовльова (1979) зручний тим, що був розроблений спеціально для навчання іноземних мов, і, використовуючи його, легше визначити, на які аспекти особистості/індивідуальності того, хто навчається, необхідно звернути особливу увагу для підвищення навчальної мотивації в процесі опанування мов.

Наприклад, коли йдеться про **індивідність** того, хто навчається, тобто про комплекс його природних якостей, то для підвищення мотивації необхідно чітко враховувати ті властивості людини, від яких залежить ефективність роботи над навчальним матеріалом в аудиторії або за її межами. Так, деякі студенти за своїми природними властивостями не здатні працювати в такому ж темпі, як більшість інших в їхній групі. Якщо ця особливість не береться до уваги, ці особи постійно не встигатимуть виконувати навчальні завдання, матимуть нижчу результативність у навчанні, ніж їхні одногрупники, і через це можуть зовсім втратити позитивну навчальну мотивацію.

Ще один аспект урахування індивідних особливостей того, хто навчається іноземної мови, в плані підвищення позитивної навчальної мотивації – це урахування його домінантної репрезентаційної системи. Домінантна репрезентаційна система є провідним поняттям у системі понять так званого NLP (нейролінгвістичного програмування), яке поступово знаходить досить широке застосування у викладанні іноземних мов (J. Revell, S. Norman, 1997). Згідно з даними нейролінгвістичного програмування всі нормальні люди володіють п'ятьма репрезентаційними системами, через які вони сприймають усю інформацію із зовнішнього світу. Ці системи відповідають кожному з п'яти органів чуття, що є у людини: зору, слуху, смаку, нюху, дотику. Зазвичай одна з цих систем є домінантною, причому люди відрізняються тим, яка із систем у них домінує, – в

одних це може бути зір (візуальна репрезентаційна система є домінантною), в інших – слух (домінує слухова репрезентаційна система) і т. д. Чим більше в організації навчання враховується, яка з репрезентаційних систем домінує у тих чи інших студентів у групі, тим більше шансів на їхні успішні результати в навчальному процесі, а відповідно до цього успіху зростає їхня позитивна навчальна мотивація. І навпаки, якщо домінантна репрезентаційна система того, хто навчається, не береться до уваги (наприклад, у нього вона слухова, а навчання побудоване виключно на візуальній основі), тим нижче успішність і навчальна мотивація. Згідно з цими даними використання нейролінгвістичного програмування у навчанні іноземних мов базується на тому, що навчальний процес будується так, щоб постійно звертатися до *всіх* репрезентаційних систем, тим самим обов'язково охоплюючи домінантну репрезентаційну систему кожного зі студентів.

Можна обговорити й інші індивідні особливості тих, хто навчається, врахування яких у навчальному процесі сприяє успіху в навчанні кожного з них, тим самим підвищуючи їхню позитивну навчальну мотивацію. Таке врахування В.П. Кузовльов (1979) називав **індивідною індивідуалізацією**, яка не тільки необхідна, але й цілком можлива у сучасному навчальному процесі з іноземних мов, оскільки не вимагає від викладача вчити всіх студентів у групі по-різному. Йому потрібно лише добре зрозуміти їхні індивідні особливості і врахувати їх у наданні кожному студенту навчальних завдань для виконання. Це не тільки покращить навчальні результати, але й буде сприяти зростанню позитивної навчальної мотивації тих, хто навчається, оскільки організація навчання не вступатиме у протиріччя із зазначеними вище індивідними (природними) особливостями людини.

Підвищення позитивної навчальної мотивації того, хто навчається, буде відбуватися і тоді, коли береться до уваги також його *особистість* (у розумінні В.П. Кузовльова, тобто як сукупність соціальних якостей людини). Урахування таких якостей у навчанні іноземних мов вчений називав **суб'єктною індивідуалізацією**, виходячи з того, що соціальні якості проявляються через діяльність, у якій людина виступає як суб'єкт. Це урахування, перш за все, стосується індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів. Такі стилі проявляються через індивідуальні стратегії навчання (J.M. O'Malley, A.U. Chamot, 1990; R. Oxford, 1990), про які йшлося у розділі 1, в якому відзначалося, що викладач зобов'язаний допомогти студенту знайти для себе й опанувати оптимальні стратегії, але лише такі, які відповідають індивідуальному стилю навчальної діяльності, що є його соціальною якістю як суб'єкта такої діяльності. Тоді той, хто навчається, не буде відчувати дискомфорту в процесі навчання, а це вкрай важливо для формування позитивної навчальної мотивації.

Ще один шлях урахування соціальних якостей особистостей студентів – це запобігати тим темам спілкування у навчанні іноземної мови, які є соціально неприйнятними для деяких з них і можуть викликати негативні емоції. Наприклад, у когось зі студентів в академічній групі обговорення питань, пов'язаних з релігією, політикою держави (особливо в умовах зовнішніх або внутрішніх конфліктів), національними та расовими особливостями, гендерними відносинами тощо, може викликати занадто сильні емоції, особливо якщо інші студенти або викладач висловлюють протилежні точки зору. Можливе навіть виникнення конфліктів, а зниження позитивної навчальної мотивації тих, хто навчається, взагалі неминуче. Тому викладач зобов'язаний скласти список табуйованих тем іншомовного спілкування на своїх заняттях і ніколи до них не звертатися.

Найважливішим для створення позитивної навчальної мотивації є врахування індивідуальності того, хто навчається, або, за В.П. Кузовльовим (1979), **особистісної індивідуалізації**. Вона передбачає побудову навчальної діяльності студента, виходячи з його власних інтересів, цілей та специфічних потреб. Такі інтереси, цілі та потреби різні у різних людей, тобто індивідуальність є саме тим, що відрізняє одну людину від іншої.

Добре відомо, наскільки високою є мотивація тієї діяльності, якою людина займається з високим ступенем власної зацікавленості і яка відповідає її власним цілям і потребам. Відповідно, викладач повинен добре уявляти спектр інтересів студентів у академічній групі, які власні цілі вони ставлять перед собою, вивчаючи іноземну мову і в чому вони вбачають свої індивідуальні потреби у такому вивченні. Для цього потрібно проводити регулярні опитування студентів вишів, ставлячи їм відповідні запитання – *learners' needs analysis* (див. Т. Hutchinson, А. Waters, 1987). Якщо учні школи нерідко ще не можуть чітко відповісти на подібні запитання, то студенти ЗВО – це дорослі люди, які здебільшого здатні надати собі та іншим повний звіт щодо того, з якою метою вони займаються якоюсь діяльністю, для чого вона їм потрібна або непотрібна, чи цікава вона для них, чи приносить якесь задоволення або навпаки тощо. Отримавши відповіді на такі запитання, викладач зможе так адаптувати навчальний процес, щоб більшою або меншою мірою врахувати інтереси, цілі та потреби кожного студента в групі щодо оволодіння іноземною мовою. Тим самим буде створена відповідна база для розвитку позитивної мотивації до процесу її опанування. Ця база багато в чому залежить від тих *позитивних емоцій*, які такий процес викликає.

Позитивні емоції – це, мабуть, головне, що потрібно для сталого розвитку позитивної мотивації. Психологи, які досліджують емоційну сферу людини, стверджують, що висока позитивна моти-

вація до навчальної діяльності завжди виникає у тих, хто навчаються, у тому випадку, коли така діяльність викликає позитивні емоційні відчуття (Б.И. Додонов, 1978). Важливо також відзначити, що позитивні емоції у спілкуванні (в тому числі іншомовному) виникають тоді, коли спілкування виконує свою **особистісну функцію**. Як відомо, людська комунікація має такі три основні функції: організація спільної діяльності, пізнання та особистісна функція – визнання, підтримка, самопізнання (М.И. Лисина, 1986). Саме особистісна функція спілкування забезпечує задоволення у ньому людських емоційних потреб (Е. Мелибруда, 1986), і тому саме вона, на думку М.І. Лісіної (1986), є основоположним фактором комунікації.





Відповідно до цього потрібно визначити, як має бути організованим навчальний процес з іноземної мови, щоб викликати у студентів позитивні емоції для розвитку їхньої позитивної навчальної мотивації, і як пов'язати позитивні емоції тих, хто навчаються, з їх іншомовним спілкуванням через забезпечення особистісної функції.

Що стосується організації навчального процесу, то позитивні емоції в ньому тих, хто навчаються, залежать від того, наскільки викладачеві вдалося створити в аудиторії позитивну атмосферу невимушеної взаємодії та комунікації всіх присутніх, що сприяє розвитку творчого потенціалу студентів (G. Moscovitz, 1978). Для цього недостатньо тільки таких самих собою зрозумілих речей, як повага викладача до студентів, доброзичливість, прояви зацікавленості в них як в особистостях, повага та інтерес до їхніх думок і ставлення до навколишньої дійсності тощо. Це ще означає і відсутність у тих, хто навчаються, тривожності, побоювань, очікувань будь-яких неприємностей від роботи над опануванням іноземної мови, тобто наявність в аудиторії атмосфери, яка виключає появу негативних емоцій. Перш за все, це залежить від того, як організований **зворотний зв'язок** між викладачем і тими, хто навчаються, як викладач проводить **оцінювання** їхньої роботи та як він **виправляє помилки**.

Зворотний зв'язок у навчальному процесі – це надання інформації (як від викладача студентам, так і навпаки, – від студентів викладачеві) про хід та успішність навчання і про те, чи було зрозумілим обом сторонам цього зв'язку те, що відбувається та говориться у навчальному процесі (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011, p. 215). Такий зворотний зв'язок передбачає більш-менш розгорнуті коментарі викладача або студентів стосовно того, що відбувається на кожному занятті. Зворотний зв'язок у ході аудиторної роботи має бути не тільки регулярним, але й постійним, майже безперервним, – як від викладача до тих, хто навчаються, так і у зворотному напрямку. Лише тоді такий зв'язок буде сприяти розвитку позитивної навчальної мотивації студентів. По-перше, це обумовлено тим, що, лише добре усвідомлюючи своє

реальне становище у процесі навчання, студенти зможуть відчути, що здатні самі керувати цим процесом, змінювати власне становище, покращувати результати тощо, а без відчуття власного контролю над ситуацією позитивна мотивація неможлива. По-друге, функція зворотного зв'язку полягає не тільки в тому, щоб допомогти тим, хто навчаються, усвідомити свої навчальні проблеми та шляхи їх подолання, а також розвивати свою навчальну автономію. Нарешті, мабуть, найважливішою функцією зворотного зв'язку є **мотивування** студентів (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011, p. 215).

Щоб зворотний зв'язок (який може бути як усним, так і письмовим – наприклад, коли викладач коментує письмові роботи студентів, роблячи свій коментар безпосередньо в зошитах) міг успішно виконувати цю функцію мотивації, він має відповідати декільком вимогам:

-  **1.** Зворотний зв'язок з боку викладача має бути збалансованим і доброзичливим, об'єктивним та справедливим, той, хто навчає, повинен демонструвати повагу до тих, хто навчаються, ніколи не ображати і не принижувати їх.
-  **2.** Він має бути достатньо частим і деталізованим, щоб ті, хто навчаються, отримували повне та чітке уявлення про своє просування та проблеми у цьому просуванні і шляхи їх подолання.
-  **3.** Коментар викладача в ході зворотного зв'язку не повинен бути тільки негативним, навіть у слабкій роботі потрібно знайти сильні сторони (наприклад, хоча б мінімальний прогрес порівняно з іншими роботами студента), щоб не розчаровувати його аж до втрати віри у власні можливості; з іншого боку, такий коментар не повинен бути тільки схвальним – завжди потрібно вказувати тому, хто навчається, на проблеми, які ще не остаточно ліквідовані, створюючи стимули і окреслюючи перспективи подальшого розвитку.
-  **4.** Коментар викладача для зворотного зв'язку має бути не лише формальним, але й неформальним (наприклад, у вигляді порад від старшого товариша, що нерідко значно більше мотивує того, хто отримує цей коментар); його інколи потрібно давати не перед усією групою, а наодинці (наприклад, якщо студентка, яка зазвичай дуже добре навчається і звикла отримувати відмінні оцінки, погано виконала роботу, то цю роботу краще обговорити з нею в індивідуальній бесіді, оскільки «підрив репутації» в очах одногрупників може дуже її принизити і суттєво знизити позитивну мотивацію до навчання).

- 5. Ті, хто навчаються, завжди повинні мати можливість надати свої коментарі викладачеві, коли їм потрібно повідомити його про свої проблеми, труднощі, попросити пояснення щодо чогось незрозумілого або чогось, що не задовольняє їх у навчальному процесі. Крім того, викладач має постійно нагадувати їм про те, що для нього важливо якомога частіше отримувати такі коментарі і періодично просити поділитися своїми думками і враженнями стосовно того, що трапляється на заняттях.
- 6. Велике значення для розвитку позитивної навчальної мотивації студентів вишів у навчанні їх іноземної мови має використання у навчальному процесі так званого *peer-feedback*, коли зворотний зв'язок щодо ходу та результатів цього процесу здійснюється між самими студентами, наприклад, якщо вони самі коментують роботу своїх товаришів та їхні досягнення в опануванні мови і спілкування нею (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011).

Не менше, ніж організація зворотного зв'язку, впливає на розвиток позитивної навчальної мотивації тих, хто навчаються, **організація оцінювання** їхньої роботи в навчальному процесі.

Оцінювання дає можливість робити певні висновки щодо успішності навчання і, найчастіше, супроводжується повідомленням **оцінки**, на яку заслуговує кожен зі студентів відповідно до отриманих під час оцінювання результатів. Оцінювання проводиться не тільки для того, щоб і викладач, і ті, хто навчаються, знали про їхні досягнення (або недоліки) у навчальному процесі, а могли вжити заходів для подальшого покращання або виправлення становища. Правильно організоване оцінювання передбачає систематичний збір та аналіз усієї інформації, що стосується успішності та ефективності викладання і учіння, з метою їх оптимізації через удосконалення навчальних програм та матеріалів, змісту навчання, його форм та методів тощо (С. Weir, J. Roberts, 1994).

Оцінювання (поточне, проміжне і підсумкове), яке є головною частиною **контролю** у навчанні (до останнього ще входить зворотний зв'язок і виправлення помилок тих, хто навчаються, – див. далі), виконує контрольню-коригуючу функцію (регулярне повсякденне оцінювання для виявлення та виправлення недоліків у навчальному процесі), контрольню-запобіжну функцію (запобігання виникненню таких недоліків), контрольню-стимулюючу функцію (наприклад, підготовка до проведення контрольних робіт, заліків, іспитів тощо) і контрольню-узагальнюючу функцію (контрольні роботи, заліки, іспити, за допомогою яких перевіряють та оцінюють результати навчання протягом певного відрізка загального навчального процесу). Відповідно, завданнями оцінювання є діагностування,

виправлення і коригування навчального процесу, а також підбиття підсумків. Щоб ефективно виконувати ці завдання, оцінювання має бути регулярним, охоплювати всі сторони навчання, диференційованим (наприклад, враховувати різні можливості, здібності, різний початковий рівень мовної підготовки тощо), об'єктивним і чинити виховний вплив на тих, хто навчаються.

Оцінювання може бути **формальним** або **неформальним**. Неформальне оцінювання здійснюється через спостереження за навчальною роботою тих, хто навчаються, з коментуванням викладачем ефективності та успішності цієї роботи. Фактично, неформальне оцінювання збігається зі зворотним зв'язком, і тут слід просто враховувати все те, що було сказано вище про його організацію, для того, щоб сформувати та підтримувати у студентів позитивний емоційний фон навчання. Тому далі неформальне оцінювання розглядатися не буде.

Формальне оцінювання є «офіційним» оцінюванням через тести або екзамени, за яке ті, хто навчаються, отримують оцінки, або бали (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011). До формального оцінювання належать і випадки, коли викладач виставляє і проголошує свої оцінки/бали безпосередньо на заняттях. Саме стосовно формального оцінювання слід розглянути шляхи такої його організації, щоб запобігти негативним емоціям студентів, що знижують їхню навчальну мотивацію.

Слід зауважити, що формальне оцінювання, безумовно, потрібне у навчальному процесі. На ньому нерідко наполягають студенти вишів, оскільки хочуть усвідомлювати об'єктивні результати своєї праці. Але тут потрібно взяти до уваги, що формальне оцінювання буває **об'єктивним** або **суб'єктивним**. Перше проводиться через **тести**, які дозволяють суто кількісно оцінити володіння тими, хто навчаються, певними іншомовними автоматизмами, навичками та вміннями (B.A. Коккота, 1989; A. Davies, 1990). **Тестові завдання передбачають відповіді на питання** множинного вибору, коли потрібно обрати один варіант відповіді з декількох наданих, заповнення пропусків у реченнях або текстах, відповіді «правильно» або «неправильно» щодо наданої інформації, певне її групування тощо. Загальна кількість правильних відповідей (при наявності лише однієї можливої правильної відповіді у кожному тестовому завданні) підраховується, щоб за цією кількістю оцінити кінцевий результат тестування. Як правило, тест вважається складеним при надані студентом не менше ніж 60-75% (залежно від виду тесту) правильних відповідей на всі завдання. Дев'яносто і більше відсотків правильних відповідей зазвичай оцінюється найвищим балом, від 80 до 89% – балом нижче і т.д.

Тестові завдання, навіть при низьких результатах їх виконання тими, хто навчаються, здебільшого не викликають у них таких негативних емоцій, які суттєво знижують позитивну мотивацію до вивчення іноземних мов. Це обумовлено повною об'єктивністю тестового контролю та його прозорістю. Важливо лише, щоб тест відповідав реальному середньопередбачуваному рівню оволодіння мовою та спілкування нею студентами на тому чи іншому етапі вивчення мови, в тому чи іншому закладі освіти з певними проміжними та кінцевими цілями навчання, а також враховував особливості конкретної групи студентів (останнє необхідно, якщо йдеться про внутрішній і проміжний тест). Також дуже важливо, щоб викладач об'єктивно і доброзичливо прокоментував результати виконання тесту кожним студентом, вказуючи на напрямки подальшої роботи для підвищення мовного рівня і ліквідації існуючих недоліків. Нерідко така організація тестового контролю не тільки не викликає негативних емоцій тих, хто навчається, але має стимулюючий ефект, спрямовуючи студентів на подальше самовдосконалення у плані мовної підготовки.

Але, на жаль, у такій підготовці тестова методика контролю прийнятна лише для встановлення рівня розвитку здебільшого рецептивних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь (читання та аудіювання, рецептивне засвоєння граматики і лексики для мовлення). Для контролю розвитку автоматизмів, навичок та вмінь говоріння та письма і відповідних граматичних, лексичних, вимовних автоматизмів і навичок тестова методика малоприйнятна, оскільки майже неможливо створити контрольні завдання, де лише один варіант відповіді був би правильним (N. Underhill, 1987). Отже, стає неможливим і кількісне оцінювання результатів виконання завдань, воно може бути тільки **якісним**. А таке оцінювання реалізується лише у **суб'єктивному контролі та оцінюванні**.

Суб'єктивність у цьому оцінюванні означає, що той, хто оцінює, повинен сформулювати власне суб'єктивне судження стосовно того, наскільки успішно була навчальна діяльність студента, і на основі цього суб'єктивного судження оцінити її. Звичайно, студент може і не погодитися з такою суб'єктивною оцінкою, причому ця незгода може бути як суто внутрішньою (нічого не буде сказано викладачеві), так і зовнішньо вираженою (прохання пояснити оцінку, висловлювання незадоволення тощо). В обох випадках той, хто навчається, буде відчувати негативні емоції.

Щоб цьому запобігти, в методиці розробляються заходи внесення в суб'єктивне оцінювання якомога більше елементів об'єктивності. Наприклад, розробляється система з декількох (до десяти) критеріїв, на які повинен спиратися викладач, оцінюючи усне або письмове мовлення студентів (Методика навчання англій-

ської мови студентів-психологів, 2011; О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2004; N. Underhill, 1987; M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011). Наприклад, це можуть бути критерії правильного використання мовних засобів, різноманітності таких засобів, що застосовуються студентом, відповідності мовлення соціокультурним вимогам, умілого використання інтерактивних стратегій, відповідності змісту мовлення темі та ситуації, темпу усного мовлення та деякі інші (О.Б. Тарнопольский, 1991; M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011). Кожному критерію відповідає певна максимальна кількість балів (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2004), і викладач, оцінивши мовлення студента за цими критеріями та присвоївши кожному з них ту кількість балів із визначеного максимуму, яку вважає за потрібне, виводить на основі цього загальну оцінку. У результаті виникають чіткі орієнтири для оцінювання, підвищується його об'єктивність.

Ще одним засобом підвищення такої об'єктивності (особливо в ситуації проведення екзамену з іноземної мови) є оцінювання так званими «компетентними суддями» (N. Underhill, 1987). У цьому випадку оцінювання усного або письмового мовлення проводиться двома викладачами (або іншими фахівцями з вичуваної мови) повністю незалежно один від одного, але з використанням спільної системи критеріїв і балів для оцінювання відповідності кожному з критеріїв (див. вище). Жоден з тих, хто проводить оцінювання, не повинен раніше викладати мову в групі, у якій проводиться оцінювання, або будь-яким чином знати студентів цієї групи. Це робить оцінювання вільним від упередженого особистісного ставлення до оцінюваних. Після того як кожен з тих, хто проводить оцінювання, виставить свої бали студенту, проводять зіставлення оцінок і на їх основі виводять середній бал.

Використання процедур суб'єктивного оцінювання, що описані вище, звичайно не роблять його повністю об'єктивним (це неможливо), але суттєво знижують рівень суб'єктивності, особливо в очах студентів, якщо такі процедури цілком зрозумілі (тобто прозорі). Така об'єктивність знижує рівень негативних емоцій, навіть при низькій оцінці. Принаймні негативні емоції від отримання низької оцінки не знижують рівень навчальної мотивації, оскільки студент розуміє, що заслуговує на невисокий бал.

У цілому при всій важливості формального оцінювання, ним не слід зловживати. Звичайно, воно має проводитися регулярно і бути очікуваним студентами (в більшості випадків їх бажано попереджати, коли, наприклад, буде проводитися тестування, хоча інколи можливо проводити такі перевірки і без попередження). Але, з іншого боку, формальне оцінювання не може бути дуже

частим, оскільки воно завжди пов'язане з певним стресом для студентів, і занадто часте його проведення неминуче призведе до негативних емоцій і зниження навчальної мотивації. Особливо не варто зловживати формальним оцінюванням на повсякденних поточних заняттях. Неформальне оцінювання тут може виконувати ті самі функції, не викликаючи стресів, відповідно не порушуючи позитивний емоційний фон в аудиторії і не знижуючи навчальної мотивації тих, хто навчаються.

Крім того, викладачеві доцільно якомога частіше проводити взаємооцінювання студентів, коли вони коментують роботу однокласників з точки зору її результативності та якості (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011). Звичайно, взаємооцінювання проводиться як оцінювання неформальне, хоча інколи доцільно запропонувати тим, хто навчаються, ще й виставити свої оцінки, наприклад, за презентацію, яку зробив на занятті один із студентів, – у цьому випадку викладач зобов'язаний врахувати оцінки студентів, виставляючи власну оцінку. Можливо і доречно час від часу проводити і самооцінювання тих, хто навчаються, коли вони самі коментують власну роботу і самі виставляють собі оцінку, пояснюючи, чому, на їхню думку, вони заслуговують саме на таку оцінку, а не на іншу.

Взаємооцінювання та самооцінювання зазвичай породжують позитивні емоції і підвищують мотивацію в оцінювачів, оскільки дає можливість для висловлювання власної думки і для особистісного самовираження (див. далі у цьому розділі). Але воно стимулює і тих, кого оцінюють одногрупники, оскільки в студентському середовищі думка товаришів набуває особливої значущості. Усе це утворює чималий емоційний та мотиваційний потенціал взаємооцінювання і самооцінювання і робить доцільним його використання паралельно з оцінюванням, яке проводить викладач.

Останній аспект, який доцільно проаналізувати, виходячи з того, про що було сказано вище стосовно створення в аудиторії невимушеної позитивної атмосфери взаємодії та комунікації всіх присутніх, – це як **виправляти помилки** тих, хто навчаються, щоб не викликати у них негативних емоцій.

Взагалі, усі помилки, які можуть робити студенти, поділяються на **власне помилки** (коли студент не знає, як правильно сказати, написати тощо, або знає, але в нього ще не сформований відповідний автоматизм, навичка або вміння) та **обмовки** (коли наявні і знання, і автоматизми та навички або вміння, а помилка є суто випадковою).

Незалежно від того, чи має викладач справу з власне помилками або з обмовками, головне правило – не спричиняти своїми зауваженнями виникнення у студентів негативних емоцій,

полягає в тому, щоб **не переривати активну іншомовну комунікацію тих, хто навчаються, заради таких виправлень**. Мало що так сприяє розвитку негативних емоцій студентів і, відповідно, зниженню їх навчальної мотивації, як ситуації, коли вони захоплені обговоренням вивчуваною мовою чогось цікавого або значущого для них, а викладач постійно перериває комунікацію, щоб пояснити і виправити помилки та обмовки. У цих випадках виникає емоційний ефект, який можна порівняти з ефектом «холодного душу».

Але тут потрібно розрізнити власне помилки та обмовки. Останні викладачеві варто ігнорувати. Наприклад, студент завжди правильно використовує, говорячи англійською мовою, форму із закінченням *-s* дієслів третьої особи однини в *Present Simple Tense*. Якщо одного разу він випадково скаже: *"He work"* замість *"He works"* і не помітить цього, то має місце явна обмовка. Вона може бути просто проігнорована викладачем, щоб не порушити спілкування. Інколи можуть бути проігноровані і деякі справжні помилки, а не обмовки, заради того, щоб не переривати комунікацію і не пробуджувати негативні емоції того, хто навчається. Наприклад, можна проігнорувати таку помилку, коли, говорячи французькою мовою, студент скаже: *"Je pensais que tu es la"* замість *"Je pensais que tu étais la"*. Але ігнорування вказаної помилки щодо узгодження часів дієслова припустиме лише в одному випадку – коли це граматичне явище студенту ще невідоме і в нього немає відповідних навичок або вмій, тобто коли помилка вище за рівень наявної франкомовної граматичної компетентності того, хто навчається (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011). У протилежному випадку, коли згадане граматичне явище студенту відоме і помилка свідчить про відсутність відповідної навички, ігнорувати помилку не можна. Але оскільки вона не робить мовлення незрозумілим, викладачеві не варто переривати спілкування заради її виправлення. Достатньо запам'ятати або занотувати зроблену студентом помилку і виправити її (з потрібними поясненнями і, можливо, з додатковими вправами на відпрацювання автоматизму або навички) після того, як закінчилося мовленнєве спілкування тих, хто навчаються, тобто використовуючи **відстрочене виправлення** помилок.

Таким чином, виправлення помилок, яке проводиться без порушення спілкування студентів (щоб не викликати у них негативних емоцій через це порушення), може реалізуватися через: 1) ігнорування обмовок; 2) ігнорування власне помилок з тих мовних або мовленнєвих явищ, які ще не відомі студентам; 3) ігнорування у процесі комунікації власне помилок на знайомий матеріал, якщо вони не порушують спілкування, тобто не роблять його незрозумілим. Але в останньому випадку обов'язковим є відстрочене виправлення цих помилок викладачем і їх відпрацювання студентами після завершення мовленнєвого спілкування.

З іншого боку, існують і такі помилки студентів, які роблять комунікацію незрозумілою і мають бути виправлені безпосередньо в її процесі. Навіть для цих випадків розроблені процедури виправлення помилок, які дозволяють не порушувати спілкування, не породжуючи негативних емоцій тих, хто навчаються. Такі процедури включають (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, 2011, p. 209–211):

- ➔ 1. Виправлення за допомогою демонстрації на пальцях, у якому слові у висловлюванні була зроблена помилка. Студенти повинні бути привченими до того, що якщо викладач вказує на свій другий палець, це означає, що помилка була у другому слові в реченні (наприклад, неправильна форма іспанського дієслова “*ser*”). Ті, хто навчаються, мають звикнути при отриманні такого сигналу від викладача повторювати щойно сказане речення, намагаючись виправити помилку в другому слові.
- ➔ 2. Використання викладачем жестів або виразів обличчя для демонстрації власного нерозуміння сказаного студентом через його помилки. Студент у цьому випадку повинен спробувати змінити власне висловлювання на правильне.
- ➔ 3. Демонстрація сфери місця помилки або обмовки у вимові або у системі часів дієслова через вказування викладачем на відповідне місце на схемі системи таких часів або в таблиці вимовних звуко-літерних відповідностей; такі схеми/таблиці бажано мати розміщеними на видному місці в аудиторії, де ведуться заняття з іноземної мови.
- ➔ 4. Ідентифікація помилки, коли викладач висловлює подив стосовно того, що сказав студент, і надає правильний варіант (“*Are you sure? Maybe you meant to say...*”). Студентів необхідно привчати, отримавши таке виправлення-підказку викладача, повторювати правильний варіант і продовжувати спілкування.
- ➔ 5. Виправлення помилок у письмових роботах студентів через вказування на місце і характер помилки без його прямого коригування викладачем. Наприклад, якщо у реченні твору студента був порушений порядок слів, викладач підкреслює це речення і ставить на одному з берегів позначку *wo* (*word order*). Розроблено спеціальні позначки для всіх видів помилок у письмових роботах тих, хто навчаються. Отримавши роботу з подібними позначками викладача, студент повинен самостійно її відредагувати, виправивши всі відзначені помилки, і здати викладачеві на повторну перевірку.

Є багато інших процедур виправлення помилок аналогічно-го характеру, але й наведених прикладів достатньо, щоб зрозуміти особливості підходу, на якому вони будуються.

Цей підхід до організації виправлення помилок у мовленні тих, хто навчаються, спрямований на те, щоб, з одного боку, якомога ефективніше усувати такі помилки, а з іншого – не викликати виправленнями негативних емоцій або навіть образи у студентів. Тому всі процедури виправлення повинні здійснюватися при максимально лояльному, тактовному і доброзичливому ставленні викладача до тих, хто навчаються, у процесі такого виправлення. Крім того, викладач має постійно орієнтувати студентів на самостійне виправлення помилок, заохочуючи їх до цього в ході зворотного зв'язку та оцінювання (див. таку орієнтацію студентів на самостійне виправлення помилок в описаних вище першій, другій та п'ятій процедурах їх коригування). У коментарях викладача стосовно виконання студентами завдань слід окремо виділяти випадки самостійного виправлення власних помилок як важливі позитивні якості виконання, що заслуговують на додаткові бали при оцінюванні. Крім того, доцільно всіляко заохочувати студентів до **взаємного виправлення** помилок у мовленні.

Звичайно, не варто просити тих, хто навчаються, слідкувати за іншомовним усним мовленням своїх одногрупників з метою знаходження помилок. Тоді вони перестануть слідкувати за змістом цього мовлення, що зруйнує атмосферу невимушеної іншомовної комунікації в аудиторії. Але слід окремо заохочувати тих студентів, які, коментуючи те, що було сказано одним з них (наприклад, коментуючи зроблену іншим студентом презентацію виучуваною мовою), звертають увагу на допущені мовні помилки. Особливо це стосується письмового мовлення, в якому при використанні так званого процесуального підходу передбачається взаєморецензування та взаємокоментування написаних робіт (див. посібник з організації навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності – О.Б. Тарнопольський, 2006, с. 221, 231; див. також: О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2008). Варто зауважити, що подібне заохочуване викладачем взаємовиправлення помилок підвищує самооцінку тих студентів, які виправляють помилки своїх товаришів. Підвищення самооцінки дає їм можливість відчувати позитивні емоції, тим самим розвиваючи позитивне ставлення до навчання.

Як вже згадувалося вище, все, що було сказано в цьому розділі про здійснення викладачем зворотного зв'язку з тими, хто навчаються, оцінювання їх роботи та виправлення допущених помилок, є, за своєю суттю, описом та рекомендаціями з **організації контролю** у навчальному процесі. З іншого боку, сказане про зворотний зв'язок, що надходить від студентів до викладача і один до

одного через їх само- і взаємооцінювання, само- і взаємовиправлення помилок, є описом та рекомендаціями з впровадження **самоконтролю/взаємоконтролю** у навчальний процес. Такий опис та рекомендації доцільніше за все було надавати саме у цьому розділі у зв'язку з надзвичайним значенням контролю та само-/взаємоконтролю для емоційного стану студентів і створення високопозитивної з емоційної точки зору атмосфери роботи в аудиторії.

Звичайно, не всі питання стосовно ефективної організації контролю та само-/взаємоконтролю були розглянуті вище – до них ще доведеться повертатися. Але головне щодо цієї проблеми вже було відзначено, за винятком одного, але дуже важливого зауваження. Самоконтроль, до якого, зокрема, привчає студентів взаємоконтроль, важливіший за контроль, оскільки, як вважають деякі автори (І.А. Зимняя, І.І. Китросская, К.А. Мичуріна, 1970), його розвиток є одним із значущих показників розвитку мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь тих, хто навчається. Тому одне з найголовніших завдань викладача – створювати умови, за яких позитивно емоційно заряджений само-/взаємоконтроль студентів міг би постійно реалізуватися і розвиватися, ставши звичним у навчальному процесі.

Повертаючись до питання про створення у тих, хто навчаються, позитивних емоцій під час опанування іноземної мови, слід нагадати наведену вище думку про те, що цей процес залежить не тільки від організації навчального процесу, контролю і само-/взаємоконтролю, але й від здатності викладача пов'язати позитивні емоції студентів з іншомовним спілкуванням через виконання останнім своєї особистісної функції. Але подібне «пов'язування» вже цілком стосується забезпечення не емоційних передумов для розвитку позитивної навчальної мотивації, а виникнення такої мотивації як цілісного утворення. Тому потрібно перейти до розгляду можливостей викладача в безпосередньому розвитку мотивації у студентів.

Перш за все, необхідно обговорити, що таке навчальна мотивація і які її види існують⁴.

Відомо, що мотивація людини поділяється на *зовнішню* та *внутрішню*, а остання, у свою чергу, – на **перспективну** та **процесуальну** (А.Н. Леонтьев, 1975; Р.С. Немов, 2000; Х. Хекхаузен, 1986). Зовнішня мотивація, наприклад, через змушення людини вчитися, дуже малоефективна і не сприяє досягненню скільки-небудь високих результатів навчання. Причина в тому, що зовнішня мотивація захоплення до навчання діє дуже короткий термін, після чого, наприклад, учень школи зазвичай перестає вважати вартим

⁴ Трактуювання повністю запозичене з виданої раніше праці авторів цього підручника (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011, с. 9–11).

витрачати великі зусилля, щоб отримувати високі оцінки із зовсім нецікавих предметів заради якихось дрібних подарунків або інших заохочень від батьків. Зовнішня мотивація покарання завжди діє, але як тільки її дія завершується (наприклад, людина склала з позитивною оцінкою іспит з дисципліни, яка вивчалася, під впливом зовнішньої мотивації покарання), все, що вивчалася, швидко забувається майже повністю. Це викликано тим, що така мотивація завжди викликає негативні емоції людини, і, як тільки її дія закінчується, людина підсвідомо намагається витіснити зі своєї пам'яті усе, що з цими емоціями пов'язане, – витісняючи, таким чином, і навчальну інформацію. У цих умовах звичайно не варто розраховувати на зовнішню мотивацію у навчанні вже фактично дорослих людей, до яких можна віднести і студентів ЗВО.

У такому випадку доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим, хто навчається, а не нав'язуються йому ззовні. З високою позитивною внутрішньою мотивацією ефективність навчальної діяльності зростає у багато разів. Це обумовлено тим, що між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність починає виконуватися заради її власного змісту (Х. Хекхаузен, 1986а). Така висока позитивна внутрішня мотивація у навчанні іноземних мов виникає в тому випадку, коли мовленнєва діяльність мовою, що вивчається, та сам процес оволодіння нею мають для тих, хто навчаються, особистісну значущість (Х. Хекхаузен, 1986): стають важливими для досягнення особистісних цілей або пробуджують позитивні емоційні відчуття (див. вище про позитивні емоції, що пов'язані зі спілкуванням, коли воно виконує свою особистісну функцію).

Особистісна значущість як інтегральне вираження високої позитивної внутрішньої мотивації у вивченні іноземної мови та мовленнєвій діяльності є, у свою чергу, результатом формування у тих, хто навчаються, двох вже зазначених основних видів внутрішньої мотивації, що були проаналізовані О.М. Леонтьєвим (А.Н. Леонтьєв, 1975): перспективної та процесуальної. Перша з них, або «мотиви діяльності», пов'язана з усвідомленням віддалених цілей навчання, наприклад, важливість та користь оволодіння іноземною мовою для майбутньої роботи або кар'єрного зростання, або для розвитку свого бізнесу тощо. Друга – «мотиви дій» – забезпечується привабливістю самих дій, що виконуються для оволодіння мовою, яка вивчається, та пов'язана зі спілкуванням нею.

Саме процесуальна внутрішня мотивація найбільш ефективна з точки зору підвищення якості навчального процесу з вивчення іноземних мов. Перспективну внутрішню мотивацію мають практично всі студенти ЗВО (О.Б. Тарнопольский, 1991).

У наш час навіть важко уявити молоду людину, яка б не розуміла роль володіння іноземною мовою (особливо англійською) у житті та кар'єрі. Однак перспективна мотивація лише обмежено впливає на ефективність навчальної діяльності, оскільки вона завжди орієнтована на віддалені блага, які можна отримати від виконання тієї чи іншої діяльності. Багато людей відволікаються від таких майбутніх благ сьогоденними питаннями, проблемами, розвагами або просто лінощами. Тому часто студенти, добре розуміючи, як важливо для їхнього професійного майбутнього засвоєння тієї чи іншої навчальної дисципліни, не завжди сумлінно вивчають її, присвячуючи свій час вирішенню більш близьких завдань сьогодення або тому, що в певний момент приносить їм більше задоволення.

Вплив процесуальної мотивації зовсім інший, ніж перспективної мотивації. Це мотивація «безпосередньої дії», тому що вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності. Добре відомо, з яким захопленням дорослі люди займаються своїми хобі, різноманітними іграми, хоча вони не приносять їм жодної практичної користі, і, як вони прекрасно розуміють, ніколи не принесуть у майбутньому. Той, хто полюбляє комп'ютерні ігри, може багато годин грати в них, псуючи собі зір та усвідомлюючи, що це доволі безглузде заняття відволікає від значно важливіших справ. Але людина продовжує грати, оскільки сама гра приносить стільки задоволення, що воно переважає усвідомлення шкоди, яка заподіюється самому собі. Отже, **процесуальна мотивація – це найсильніший з видів мотивації, тому, коли вдається сформулювати її в процесі вивчення іноземної мови, успіх навчання значною мірою гарантований**. Якщо обрати таку діяльність у навчальному процесі, що може бути процесуально вмотивованою для тих, хто навчаються, то через механізм «зсунення мотиву на мету» (А.Н. Леонтьев, 1975) процесуальна мотивація пошириться і на мову спілкування, яка здійснюється для виконання цікавої екстралінгвістичної діяльності, тобто на мову, що вивчається, і на процес оволодіння нею.

Залишається відповісти на питання, як цього досягти.

Процесуальна навчальна мотивація у навчанні іноземних мов виникає завдяки використанню трьох підходів, перші два з яких не дають дуже надійних і сталих результатів, хоча, безумовно, допомагають розвивати цю мотивацію. Третій підхід є значно надійнішим і практично завжди сприяє виникненню процесуальної навчальної мотивації у тих, хто навчаються.

Перший підхід полягає в тому, щоб надавати студентам дійсно цікаві для них навчальні матеріали (виходячи з їхнього віку, особистісних інтересів тощо). Підхід є дуже корисним, і його потрібно використовувати якомога частіше, але обмеження полягає у тому,

що майже неможливо добрати матеріали, однаково цікаві для всіх студентів у групі, і тільки на них будувати навчальний процес.

Другий підхід полягає у використанні найбільш цікавих і привабливих видів навчальної діяльності – як правило, висококомунікативних і творчих. Цей підхід також варто використовувати якомога частіше, але й він має те саме обмеження, що й попередній, – майже неможливо знайти види навчальної діяльності, однаково прийнятні для всіх студентів.

Лише третій підхід можна вважати більш або менш універсальним. Він випливає з того, що головна потреба кожної людини (після того, як задоволені всі її основні фізіологічні потреби: в їжі, одязі, житлі тощо) – це потреба у **визнанні у власних очах і в очах інших людей і у самореалізації** (А.В. Петровський, 1984). Таке визнання досягається здебільшого через **особистісне самовираження у комунікації з іншими людьми**. Відповідно, **спілкування, яке надає людині можливості для особистісного самовираження, завжди, є процесуально високомотивованим**. Звідси можна зробити висновок, що, **якщо на заняттях з іноземної мови якомога частіше надавати студентам можливості самовираження засобами вивчуваної мови, то це неминуче буде стимулювати в них розвиток процесуальної мотивації до спілкування** цією мовою і, як наслідок, до її опанування. Надати тим, хто навчається, можливості постійно самовиражатися засобами іноземної мови на заняттях у ЗВО цілком можливо, якщо викладач постійно вимагатиме від студентів висловлювати іноземною мовою власні думки та формулювати власні позиції щодо будь-якого питання, яке обговорюється. Це й буде поступово формувати у тих, хто навчається, потрібну процесуальну навчальну мотивацію.

Важливо також додати, що процесуальна навчальна мотивація у навчанні іноземних мов обов'язково формує у тих, хто навчається, **інтегративну мотивацію** (R.C. Gardner, 1985), тобто зацікавленість, привабливість мови, яка вивчається, позитивне ставлення до народу, який нею розмовляє, його культури разом із сильним бажанням все це опанувати. У результаті той, хто навчається, стає готовим докласти багато зусиль для опанування іншомовним спілкуванням та іншомовною культурою, що забезпечує успіх навчання. У свою чергу, поява інтегративної мотивації ще більше підсилює процесуальну мотивацію, сприяючи покращанню результатів навчальної діяльності.

Усе, що було розглянуто в цьому розділі підручника, дозволяє побудувати навчальний процес з іноземної мови у вищій школі таким чином, щоб він був особистісно спрямованим і відбувався на позитивному емоційному фоні (навіть при проведен-

ні контролю), розвиваючи позитивну навчальну мотивацію у тих, хто навчаються.

Отже, положення, наведені у цьому і попередніх двох розділах, розкривають багато питань щодо головних засад методики викладання іноземних мов як науки. Ще два, але дуже важливі питання, пов'язані з цими засадами, – історія розвитку методики та загальні принципи навчання іноземної мови, є предметом розгляду в наступних розділах цієї частини підручника.

Література до розділу 3

Бодалев А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988. – 188 с.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – Москва: Политиздат, 1978. – 272 с.

Зимняя И.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И.А. Зимняя, И.И. Китросская, К.А. Мичурина // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 4. – С. 52–57.

Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – Москва: Высшая школа, 1989. – 127 с.

Кузовлев В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности / В.П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 21–29.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

Мелибруда Е. Я – ты – мы: Психологические возможности улучшения общения / Е. Мелибруда. – Москва: Прогресс, 1986. – 258 с.

Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

Немов Р.С. Психология. В трех книгах. Книга 1. Общие основы психологии. Гл. 19. Мотивация / Р.С. Немов. – Москва: Владос, 2000. – С. 461–510.

Петровский А.В. Вопросы теории и истории психологии: избранные труды / А.В. Петровский. – Москва: Педагогика, 1984. – 272 с.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – К.: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

Тарнопольский О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 408 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 2. / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986а. – 392 с.

Davies A. Principles of language testing / A. Davies. – Oxford and Cambridge (MA): Basil Blackwell, 1990. – 147 p.

Gardner R.C. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation / R.C. Gardner. – London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1985. – 208 p.

Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

Moscovitz G. Caring and sharing in the language classroom: A coursebook on humanistic techniques / G. Moscovitz. – Cambridge: Newbury House Publishers, 1978. – 343 p.

O'Malley J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.

Oxford R. Language learning strategies. What every teacher should know / R. Oxford. – N.Y.: Newbury House Publishers, 1990. – 343 p.

Revell J. In your hands. NLP in ELT / J. Revell, S. Norman. – London: Saffire Press, 1997. – 144 p.

Spratt M. The TKT Teaching Knowledge Test course. Modules 1, 2 and 3. Second edition / M. **Spratt, A. Pulverness, M. Williams.** – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 256 p.

Weir C. Evaluation in ELT / C. Weir, J. Roberts. – Oxford: Blackwell Publishers, 1994. – 336 p.

Underhill N. Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques / N. Underhill. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 115 p.

Розділ 4



ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НАУКИ З ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОРІЧЧЯ І ДО НАШИХ ДНІВ

Методика викладання іноземних мов як практика цього викладання виникла одночасно з появою контактів між різними народами, тобто фактично з початком людської цивілізації. Для таких контактів людям, які їх здійснювали, завжди було потрібно володіння іноземними мовами, а відповідно, потрібні були й ті, хто міг би такого володіння навчити. Але як наука з власним понятійним апаратом, концепціями, теоретичними підходами тощо методика сформувалася відносно пізно – не раніше ХІХ сторіччя. І лише у другій його половині виникла досить чітка теоретична та практична дихотомія, яка існує й до сьогодні: між **свідомими (порівняльними)** та **прямими методами**, на перетині яких пізніше з'явилися ще й **змішані методи** (Основные направления в методике..., 1972).

Але перш ніж розкрити сутність зазначених методів, слід пояснити, в якому сенсі термін «метод» використовується у цьому розділі. У сучасній методиці розрізняють терміни «**підхід**» і «**метод**» (J.C. Richards, T.C. Rogers, 1986). «**Метод**», або «**методи навчання**», будуть детально розглядатися у розділі 8 цього підручника, вони дещо спрощено означають «**як вчити**», тобто за допомогою яких процедур і видів навчальної діяльності, вправ тощо проводиться

навчальний процес. «Підхід» є значно ширшим поняттям і включає **методи навчання** як складову частину. Він також охоплює і те, як визначаються цілі навчання, як добирається його зміст і які засоби навчання використовуються. Говорячи про свідомі або прямі методи і далі про аудіолінгвальний, аудіовізуальний та інші методи, насправді маємо на увазі різні підходи. Але в історії методики як науки за ними настільки традиційно закріпилася назва «методи», що у відповідному розділі нашого підручника (і тільки в ньому) такий термін в окресленому сенсі продовжуватиме використовуватися (хоча насправді мають на увазі різні підходи).

Щодо теоретично і практично обґрунтованих методів навчання у вищезазначеному сенсі в історії методики, почати їх розгляд доцільно із **свідомих (порівняльних) методів**, які першими пройшли таке теоретичне і практичне (наукове) обґрунтування.





На початку свого розвитку свідомі (порівняльні) методи всі були перекладними, і навчання живих мов відбувалося таким же чином, як навчання мов мертвих, наприклад, латинської мови (Основные направления в методике ..., 1972). Головним, що відрізняло ці методи, було чітка граматична спрямованість навчання. Найважливішим вважалося опанування граматики виучуваної мови, а лексика розглядалася як ілюстрація до граматики. Вимови не вчили взагалі, як і усномовленневого спілкування. Акцент ставився на письмовому мовленні, причому реально навчали лише іншомовного читання з перекладом на рідну мову.

У XIX та на початку XX сторіччя існували два основні напрями подібних методів. Першим з них був **перекладно-граматичний метод** (головні представники: В. фон Гумбольдт і А. Оллендорф), який у модифікованому вигляді існує і в наші дні. Єдиними можливими шляхами роботи з опанування мови вважалися: шлях від пояснення граматичних правил до усвідомленого побудування іншомовних речень на основі цих правил; семантизація нової лексики через її переклад рідною мовою; переклад іншомовних речень рідною мовою та заучування матеріалу напам'ять. Навчання проходило без використання контексту, виключно через опрацювання мовної форми, при цьому навіть застосовувалися речення, що не мали жодного змістовного смислу, оскільки вважалося, що він відволікає від мовної форми.

Другим напрямом був **текстуально-перекладний метод** (представники: Ж.Ж. Жакото, Ш. Туссен, Г. Лангеншейдт). Прогресивним у цьому напрямі було те, що робота велася зі зв'язними текстами, тобто використовувалися контексти. Тому головною метою навчання іноземної мови висувався загальний інтелектуальний розвиток того, хто навчається, а не тільки його формально-логічний

розвиток, як у граматики-перекладному методі. В інших аспектах граматики-перекладний і текстуально-перекладний методи практично збігалися, тобто за обома напрямками викладання велося як навчання мовних форм, а не мовленнєвої комунікації.

Вони, за своєю суттю, і не здатні були її навчити, особливо усної мовленнєвої комунікації. Але, починаючи з останньої третини XIX сторіччя, потреба в масовому навчанні такої іншомовної комунікації стала дуже великою і нагальною. Щоб задовольнити цю соціальну потребу, почалася так звана *Реформа* у навчанні живих іноземних мов, у межах якої власне і були розроблені згадані вище **прямі методи**. Вони поділялися на натуральні і власне прямі (Основные направления в методике..., 1972). Усім розробникам цих методів (М. Вальтер, Ф. Гуен, М. Берліц – натуральні методи; В. Фієтор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен та інші – прямі методи) були притаманні:

-  1. Домінуюча увага до навчання усного мовлення, порівняно з письмовим, якому нерідко взагалі не надавалося достатнього значення.
-  2. Значна увага до навчання іншомовної вимови.
-  3. Заміна перекладу наочно-образним уявленням предмета або явища – наприклад, у семантизації лексики.
-  4. Навчання не на окремих словах, а на повноцінних цілих реченнях.

Характерним прикладом натуральних методів був широковідомий метод М. Берліца, який використовується у школах Берліца, що ще й сьогодні розповсюджені у світі. Для методу характерне іманентне (з контексту, а не через зіставлення з рідною мовою та пояснення) сприйняття мовного матеріалу, його закріплення через імітацію та аналогію, повне вилучення рідної мови, розкриття значень лексичних одиниць через наочність, виключно усне введення нового матеріалу і побудова навчального процесу на діалозі вчителя і тих, хто навчаються.

Серед прямих методів одним з найтипівіших був метод Г. Суїта, в якому дуже багато уваги приділялося навчанню фонетики сучасної літературної мови. Навчальний процес будувався на роботі з реченнями, а не з окремими словами, цей процес став цілком контекстуальним з точки зору подання нового навчального матеріалу; навчання проводилося на зв'язних текстах з їх граматичним аналізом. У цілому Г. Суїт не наполягав на повному вилученні граматичних правил та перекладу на рідну мову з процесу навчання, хоча підкреслював їх вторинність і необов'язковість. Навчання, після того як ті, хто навчаються, оволоділи іншомовною вимовою, розвивалося у напрямі від усного мовлення до письмового.

Взагалі, дуже багато з напрацювань «прямістів» кінця XIX – початку XX сторіччя увійшло до незмінного арсеналу методики нашого часу. Характерним прикладом є запропонована О. Єсперсеном індуктивна граматики, коли ті, хто навчаються, самі виводять граматичні правила на основі наданих їм численних прикладів.

З іншого боку, після початкового ентузіазму прийшло деяке розчарування в ефективності прямих методів. Причина була тією ж самою, яку навіть зараз нерідко висувають як заперечення проти сучасних підходів у навчанні, що продовжують тенденції, характерні для «прямізму». Прямі методи дійсно більш-менш успішно вирішували основне завдання, яке перед ними ставилося, – навчити учнів усно спілкуватися виучуваною мовою, хоча б і не на дуже складному рівні. Але при цьому мовлення тих, хто навчалися, відрізнялося великою кількістю помилок мовно-го характеру, було таким, яке називають «брудним» з точки зору граматичної та лексичної правильності. Це було наслідком того, що граматичні та лексичні явища не відпрацьовувалися так само ретельно, як тоді, коли використовуються свідомі (порівняльні) методи.

Проблему спробували вирішувати через впровадження так званих **змішаних методів**. У них намагалися поєднати переваги свідомих (порівняльних) та прямих методів. Першими розробниками змішаних методів, які виникли на пізніших стадіях розвитку прямих методів, обговорених вище, були К. Флагстад, А.І. Томпсон, Е. Отто, Ф. Аронштейн, Г. Пауль та ін. (Основные направления в методике..., 1972).

Характерним для перших змішаних методів був підхід А.І. Томпсона. Як і «прямісти», він наполягав на ретельному навчанні вимови, але, як і представники порівняльних методів, вважав необхідним встановлювати асоціації слів та речень виучуваної мови з рідною мовою тих, хто навчаються. Переклад рідною мовою А.І. Томпсон розглядав як важливий засіб навчання, але тільки на початковому етапі, а надалі розцінював його як перешкоду, знову «змішуючи» концепції, що лежать в основі обох типів методів. Із свідомих (порівняльних) методів А.І. Томпсон запозичив і загальну мету навчання іноземної мови – вчити читання, а не усного мовлення, а з іншого боку, він був проти роботи з ізольованими словами, наполягаючи на їх опрацюванні тільки у складі речень (як у прямістських концепціях).

Аналогічними характеристиками відрізнялися і концепції інших розробників змішаних методів, але всі такі методи покладених на них надій не виправдали – ліквідувати недоліки свідомих (порівняльних) та прямих методів і поєднати їх переваги не вдало-

ся, результативність навчання не підвищувалася, а нерідко навіть погіршувалася порівняно з використанням суто прямих методів⁵.

Це привело до виникнення так званого *неопрямізму* в двадцятих роках минулого сторіччя. Найвидатнішими його представниками в цей період, чії ідеї продовжують впливати і на методику сьогоднішнього дня, були Гарольд Пальмер (H.E. Palmer, 1922) і Майкл Уест (M. West, 1955).

Г. Пальмер чи не першим науково обґрунтовано розрізнив **рецептивне (для читання та слухання) та репродуктивне (для говоріння та письма) володіння мовним матеріалом** і, відповідно, поділив словниковий запас, що його мають опанувати ті, хто навчаються, на активний і пасивний. Головними видами навчальної діяльності у мовному курсі він вважав імітацію та заучування напам'ять. Висунувши головною метою мовного курсу досягнення вільного володіння виучуваною мовою, Г. Пальмер поділив такий курс на **три ступені**:

- ➔ **1.** Початковий ступінь, тривалістю приблизно півроку. Завдання у навчанні протягом цього ступеня: дати можливість тим, хто навчаються, «наслухатися» іншомовного мовлення (інкубаційний період) та почати його розуміти на рівні підсвідомого сприйняття; опанувати іншомовну артикуляцію, звуки та звукосполучення. Допускається надання теоретичних мовних знань тим, хто навчаються, але у мінімальному обсязі.
- ➔ **2.** Проміжний ступінь, тривалістю 1-3 роки. Завдання у навчанні протягом цього ступеня: навчити розуміння всього, що читається іноземною мовою або сприймається на слух, та навчити відтворювати в усній формі до 75% того матеріалу, який відтворюється в усному мовленні носія мови.
- ➔ **3.** Просунутий ступінь, тривалістю 1-3 роки. Завдання у навчанні протягом цього ступеня: завершення навчання читання і говоріння на рівні носія мови.

На першому та третьому ступенях навчальна діяльність здебільшого орієнтується на підсвідомий рівень сприйняття тих, хто навчаються. На відміну від цього, на другому ступені робота на підсвідомому рівні поєднується зі свідомою навчальною діяльністю. Г. Пальмер також вважав навчання усного мовлення провідним на

⁵ Слід відзначити, що і в подальшому розвитку методики як науки незадоволення деякими результатами навчання за допомогою методів, які так чи інакше наслідують прямі методи (див. далі), супроводжується виникненням змішаних методів, але, як і в першому випадку, без скільки-небудь значного позитивного ефекту від практичного використання останніх видів методів.

всіх ступенях, а навчання читання підпорядкованим і таким, що йде за опануванням усного мовлення.

Нарешті, Г. Пальмер був першим, хто розробив наукові принципи добору словникового мінімуму для мовного курсу та ввів такий поширений і тепер методичний навчальний прийом, як використання підстановних таблиць.

На відміну від Г. Пальмера, який головну увагу приділяв навчанню усного мовлення, М. Уест сконцентрувався на **методиці навчання читання** (щодо навчання усного мовлення його погляди повністю збігалися з поглядами Г. Пальмера). Він вважав, що саме читання виучуваною мовою, причому читання екстенсивне, тобто таке, коли ті, хто навчаються, читають без особливих зусиль великі обсяги текстів, здатне забезпечити значно більшу, ніж усне мовлення, практику в іншомовному спілкуванні, яка уможливить мимовільне опанування великих обсягів нової лексики і мовного матеріалу, що, у свою чергу, гарантує оволодіння автоматизмами, навичками та вміннями іншомовної мовленнєвої комунікації. Але для досягнення цього тексти для читання тими, хто навчаються, мають бути особливим чином підготовленими. По-перше, вони повинні бути цікавими, тому М. Уест пропонував використовувати як матеріали для читання пригодницьку літературу англійською мовою. По-друге (і це є, мабуть, найважливішим), тексти мають бути досить легкими для безперекладного розуміння і без використання словника. Для цього їх потрібно адаптувати (тобто спрощувати за мовною формою), залишаючи на одній сторінці не більше 5-6 незнайомих слів, щоб їх значення було легко зрозуміле з контексту. Крім того, необхідно забезпечувати велику повторюваність в тексті введених названим вище способом нових лексичних одиниць для їх запам'ятовування. При цьому рекомендувалося використовувати читання лише із загальним, а не з детальним розумінням змісту.

Автоматизми, навички та вміння, за М. Уестом, виникають через мовленнєву практику, тому головний висунутий ним лозунг для навчання іноземної мови був: «Вчіться говорити розмовляючи, а читати – читаючи!».

Напрацювання Г. Пальмера і М. Уеста підняли методику викладання іноземних мов як науку на новий, вищий, щабель її розвитку, оскільки вона була добре науково обґрунтована і пройшла перевірку в навчальній практиці, де результати були значно кращими, ніж у перших «прямістів». Тому і сучасна методика багато в чому базується на напрацюваннях цих двох видатних представників неопрямізму. Проте основний недолік усіх прямістських підходів залишився – недостатньо чисте з мовної точки зору мовлення тих, хто навчаються. Тому у другій та третій чвертях XX сторіччя виникли **нові варіанти змішаних методів**.

Найбільш відомими розробниками змішаних методів у цей період стали Д. Болен, Ф. Клоссе та П. Хегболдт (Основные направления в методике..., 1972). В їхніх розробках можна знайти цікаві та корисні напрацювання, які використовуються і зараз, але, за своєю суттю, усі ці розробки полягали в тому ж, що в їхніх попередників, таких як Ф. Аронштейн або К. Флагстад. Це була нова спроба поєднати переваги свідомих (порівняльних) та прямих методів, що, як і попередня, закінчилася невдачею.

Ця невдача призвела до того, що в методиці як науці методи навчання свідомо-порівняльної та «прямістської» орієнтації знову досить жорстко розділилися, починаючи з 40-х років ХХ сторіччя. Поділ став навіть географічним. Так, у колишньому СРСР майже до кінця 70-х років ХХ сторіччя майже безроздільно панував **свідомо-порівняльний метод**, назва якого говорить сама за себе (Основные направления в методике..., 1972). Його творці та провідні пропагандисти Л.В. Щерба, І.В. Рахманов, О.О. Міролюбов виступали за контрольоване та скероване зіставлення явищ мови, що вивчається, з рідною мовою; шлях від правила до тренування розглядався як єдиний можливий, хоча визнавалася необхідність роботи з мовою в контексті, вправи з ізольованими словами також займали дуже важливе місце. Вимагаючи одночасного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності та чітко розмежовуючи рецептивне та репродуктивне володіння мовою і мовним матеріалом, для такого розвитку та оволодіння здебільшого використовувалися суто мовні (формальні) вправи, в тому числі двомовні. Необхідність мовленнєвих вправ постулювалася, але їх місце у навчальному процесі було малопомітним.

На практиці навчання мов відповідно до вимог свідомо-порівняльного методу, який буквально в адміністративному порядку насаджувався у радянських школах та вишах, призводило до того, що мовні курси не давали майже ніяких результатів в оволодінні іноземною мовою для потреб спілкування. Так продовжувалося десятиріччями, причому припинялися навіть спроби змінити методичні підходи (див., наприклад, свідомо-практичний метод Б.В. Беляєва, який просто не був допущений до реального практичного впровадження – Б.В. Беляєв, 1965).

У той же час у розвинутих країнах Заходу розвивалися нові модифікації неопрямізму.

Так, у період Другої світової війни, коли виникла необхідність навчити японської мови принаймні на базовому рівні багато тисяч американських військовослужбовців, Л. Блумфільд розробив так званий *tim-мет метод* у межах АСТР (Army Specialized Training Program). Метою навчання було тільки говоріння і розуміння усного мовлення. Саме навчання такого мовлення реалізувалося виключно

через його слухання та імітацію, а розуміння досягалося через створення асоціацій (Основные направления в методике..., 1972).

Справжню революцію у неопрямістських методиках викликало впровадження звукової техніки (магнітофону) в навчання іноземних мов. Головна заслуга в цьому впровадженні належить Е. Стеку (Основные направления в методике..., 1972), який, запропонувавши свій «*прямий метод по-новому*», розробив у ньому чотиритактну систему фоновправ, яка існує і до теперішнього часу. У чотиритактних фоновправах той, хто навчається, спочатку чує певну записану на плівку репліку диктора (перший такт), на яку він має усно відреагувати відповідно до фоноінструкції до вправи протягом призначеної для цього паузи у фонозапису (другий такт). За паузою для відповіді того, хто навчається, йде записаний на плівку правильний контрольний варіант цієї відповіді (третій такт), який супроводжується новою паузою для повторення правильного варіанта, якщо у відповіді, наданій протягом першої паузи, була допущена помилка.

Саме розробка методики використання фонтехніки у навчанні іноземних мов дозволила створити знаменитий **аудіолінгвальний метод** Ч. Фріза і Р. Ладо (Основные направления в методике..., 1972; R. Lado, 1964). **Метод спирався на структурну лінгвістику**, і звукова система та граматичні структури мови вважалися основою навчальних матеріалів. Ставилось завдання повного оволодіння мовою і культурою народу, її носія. Головним завданням навчання вважалося створення умов для оволодіння структурами мови. Етапи такого оволодіння включали: 1) заучування через імітацію діалогу-моделі; 2) свідомий вибір нової граматичної моделі структури на основі її протиставлення відомим; 3) практика через тренування у вживанні тієї чи іншої структури (проводилося як фоновправи описаного вище характеру); 4) вільне використання моделі в усному мовленні. 85% навчального часу відводилося саме на тренування моделі у підставних, трансформаційних та запитально-відповідних вправах. На реальну практику в мовленні відводилося відносно небагато часу. У результаті характер навчання мав здебільшого механістично-тренувальний характер і, як неминучий наслідок, метод у цілому не виправдав тих сподівань, які на нього покладалися.

Значно успішнішим (хоча також не повною мірою) виявився **аудіовізуальний метод**, розроблений у Франції П. Губеріною і П. Ріваном у 60-х роках ХХ сторіччя (О.А. Громова, 1977; Основные направления в методике..., 1972), який у досить модифікованому вигляді застосовується до наших днів (P. Rivenc, 1991).

У межах цього методу ставилося завдання навчати тільки повсякденного усного мовлення. Словниковий мінімум відбирався

на основі статистичного визначення частотності лексичних одиниць у мовленні (добиралася найбільш частотна лексика з додаванням менш частотної, але абсолютно необхідної для спілкування – принцип *disponibilité*). Матеріал для опанування сприймався тільки на слух з розкриттям значень через зорову наочність – у сюжетно пов'язаних кадрах діафільмів, що демонструвалися у супроводі записаних на фоноплівку діалогів повсякденної тематики та змісту, які розгорталися у повсякденних ситуаціях. Навчання проходило на спеціально дібраних мовленнєвих структурах, які сприймалися цілісно (глобально – звідси інша назва методу: **структуро-глобальний**). Такі структури вводилися у вже згаданих діалогах, які розумілися тими, хто навчаються, через контекст та ситуацію. Мовний матеріал засвоювався через заучування напам'ять, імітацію та аналогію.

Мовний курс був розрахований на чотири місяці, і всі заняття поділялися на аудиторні та лабораторні. Аудиторні заняття проводилися у чотири етапи, а саме: 1) презентація матеріалу викладачем через показ у діафільмі мовленнєвої ситуації (без озвучування), додавалися також деякі пояснення викладача, а потім двічі демонструвався той самий діафільм у супроводі аудіоряду (фонозапис); 2) пояснення викладача (з'ясування через запитання, чи був зрозумілим матеріал, та пояснення незрозумілого покадрово); 3) повторення (кожен з тих, хто навчався, мав повторювати звуковий ряд до діафільму, коли бачив кожний кадр); 4) закріплення (або активізація), коли ті, хто навчалися, коментували діафільм, намагаючись варіювати виучувані структури. Опрацювання цих структур продовжувалося у лабораторних роботах, які виконувалися як численні фоновправи, що проводилися у лінгафонній лабораторії.

Чималі успіхи аудіовізуального методу (О.А. Громова, 1977), а також суспільні потреби привели до того, що і у колишньому Радянському Союзі у 70-ті роки минулого сторіччя навіть на партійно-урядовому рівні почали розглядати можливість впровадження у середній школі таких методик навчання іноземних мов, які б дозволяли досягти реальних практичних результатів, особливо в галузі навчання усного мовлення – перш за все, іншомовного говоріння.

У зв'язку з цим був розроблений новий метод навчання іноземної мови для радянської середньої школи, який базувався на пріоритеті усного мовлення і багато в чому копіював ті неопрямістські підходи, що існували в країнах Заходу (Г.Е. Ведель, 1977; А.П. Старков, 1978). Була навіть випущена дуже популярна свого часу серія відповідних підручників з англійської мови для середньої школи, головними авторами якої були А.П. Старков і Р.Р. Діксон. Хоча цей підхід був фактично домінуючим у радянській

методиці 70-х – початку 80-х років ХХ сторіччя, до реального позитивного зсуву в практичній результативності мовних курсів у середній школі він не привів.

Оскільки і в західній методиці неопрямістські підходи також здебільшого не виправдовували (аудіолінгвальний метод) або не повністю виправдовували (аудіовізуальний метод) очікування, що на них покладалися, і в методиці західних країн, і навіть у колишньому СРСР у 80-ті роки минулого сторіччя почався поступовий перехід до кардинально нової парадигми навчання, яка базувалася на **комунікативному підході**, або **комунікативних методах**. Саме з цього почався відлік розвитку сучасної методики викладання іноземних мов, яка існує і сьогодні.

Комунікативний підхід (метод) виник наприкінці 70-х – на початку 80-х років ХХ сторіччя і був вперше обґрунтований у прцях Дж. Манбі (J. Munby, 1978), Г.Дж. Уіддоусона (H.G. Widdowson, 1978), Дж.А. Ван Ека і Л.Дж. Александера (J.A. Van Ek and L.G. Alexander, 1980) та С.Дж. Брамфіта (С.J. Brumfit, 1985). Приблизно в той же час цей підхід почав пропагуватися і в радянській методиці викладання іноземних мов у працях Ю.І. Пассова (1977, 1985) та В.Л. Скалкина (1981). Наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ сторіччя дуже багато було зроблено в колишньому СРСР для розвитку комунікативного методу навчання іноземних мов у вищій школі, особливо у немовних ЗВО (Т.С. Серова, 1988; О.Б. Тарнопольський, 1989, 1991, 1993). У розповсюдженні комунікативного методу на теренах колишнього СРСР взагалі і в Україні зокрема (в тому числі у перші роки її незалежності) особливий внесок належав українським вченим-методистам (М.В. Демьяненко, К.Л. Лазаренко, С.В. Мельник, 1984; В.Л. Скалкин, 1981; Н.К. Склярєнко, 1999; О.Б. Тарнопольський, 1989, 1991, 1993). Це навіть відобразилося у серії підручників з англійської мови для українських середніх шкіл *“English for Communication”*, розроблених авторським колективом під керівництвом Н.К. Склярєнко на засадах суто комунікативного методу.




За своєю суттю, досить схематично та дещо спрощено комунікативний метод зводиться до того, щоб вчити іншомовного спілкування через спілкування, у спілкуванні і заради спілкування, таким чином, вперше в методичній науці насправді реалізуючи на практиці наведений вище заповіт М. Уєста «Вчиться говорити розмовляючи, а читати – читаючи!».

Увесь цей підручник, як і посібник, що йому передував (О.Б. Тарнопольський, 2006), цілком побудований, виходячи з положень комунікативного методу. Тому немає потреби розглядати у цьому розділі його базові положення, оскільки це буде зроблено у наступних розділах. Але комунікативний метод, мабуть, більше, ніж будь-який інший, виступає у численних варіантах, модифікаціях та відгалуженнях, які обов’язково потрібно проаналізувати.

Першими з таких дуже цікавих відгалужень, що виникли спочатку в Болгарії, а потім набули неабиякого розвитку на теренах колишнього СРСР, були так звані **інтенсивні методи навчання іноземних мов** (Г. Лозанов, 1976; Г.А. Китайгородская, 1986; Л.Ш. Гегечкори, 1978). Усі ці методи беруть свій початок у **сугестопедії** болгарського вченого Г. Лозанова (1976), причому деякі західні дослідники (D. Larsen-Freeman, 1986) виділяють сугестопедію у напрямок, зовсім відокремлений від комунікативного підходу/методу. На відміну від цього, ми вважаємо її, як і взагалі всі інтенсивні методи, лише варіантом комунікативного підходу, оскільки в них також йдеться про навчання спілкування іноземною мовою через спілкування і у спілкуванні нею.

Г. Лозанов, який започаткував інтенсивні методи навчання мов, був психіатром за спеціальністю і тому впровадив до навчального процесу способи засвоєння навчального матеріалу, які були запозичені з психології та психіатрії. Такий матеріал здебільшого подавався субсенсорно з використанням засобів навіювання (сугестії), які були покликані подолати так звані антисугестивні бар'єри, що у звичайному психічному стані людини заважають легкому мимовільному запам'ятовуванню великих обсягів навчальної інформації. У результаті вважалось можливим викликати ефект гіпермнезії (надзапам'ятовування), коли ті, хто навчаються, зможуть без зусиль запам'ятовувати та утримувати в пам'яті значно більші обсяги такої інформації (наприклад, лексики), ніж вважається можливим.

До засобів навіювання, що викликають ефект гіпермнезії, відносили:

-  **1.** Авторитет (викладача), який має бути досить високим для того, щоб усе, що виходить від нього (навчальна інформація), сприймалося тими, хто навчаються, з повною та абсолютною довірою. Це дуже підвищує можливість легкого запам'ятовування цієї інформації.
-  **2.** Інфантилізація, коли ті, хто навчаються, на заняттях з мови відчують себе легко та вільно, без усяких тривог та побоювань, у постійному очікуванні чогось цікавого та приємного, як діти, які чекають на цікаву гру; саме така інфантилізація особливо сприятлива для виникнення ефекту надзапам'ятовування.
-  **3.** Двоплановість, коли подання навчального матеріалу спирається не тільки на його свідоме сприйняття тими, хто навчаються, але й на підсвідоме сприйняття через сферу емоцій, що значно підвищує можливість мимовільного запам'ятовування.

- ➔ **4.** Інтенація, з якою матеріал подається усно; у разі її великої виразності та емоційності можливості запам'ятовування різко зростають.
- ➔ **5.** Ритм, з яким матеріал подається усно; виразний ритм впливає на можливості запам'ятовування так само, як і виразна інтонація.
- ➔ **6.** Концертна псевдопасивність, коли навчальна інформація подається обов'язково у супроводі лагідної ніжної музики і сприймається тими, хто навчаються, у стані відкритого для зовнішніх впливів релаксованого спокою, як на концерті класичної музики; це розкриває всі резерви пам'яті для безперешкодного підсвідомого запам'ятовування, яке не потребує жодних зусиль.

Після забезпечення запам'ятовування навчального матеріалу за допомогою вищезазначених заходів починається його активне відпрацювання у мовленнєвій комунікації. Використовуються рольові ігри («етюди»), в яких здебільшого виучуваною мовою розігруються ситуації побутового спілкування. Завдяки таким «етюдам» метод у цілому є, безумовно, комунікативним, оскільки остаточне опанування навчального матеріалу, формування мовленнєвих автоматизмів, навичок та розвиток мовленнєвих умінь відбувається саме через них, саме в спілкуванні, а не через використання формальних вправ.

Використання методу Г. Лозанова приводило до безумовних успіхів у навчанні іншомовного усного мовлення з досягненням наприкінці курсу тими, хто навчаються, початкового та навіть передсереднього рівнів мовної підготовки (рівень А2 з переходом на В1 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти..., 2003). Метод, звичайно, не був призначений для навчання письмового мовлення і для переходу тих, хто навчаються, на суттєво більш просунуті рівні мовної підготовки. Але навіть такі обмежені, але більш-менш гарантовані досягнення методу відповідали суспільним потребам у колишньому СРСР, де до цього часу навчання іншомовного усного мовлення у середніх школах та ЗВО взагалі не приводило до будь-яких позитивних результатів. Тому в методу було багато прихильників серед радянських методистів, які продовжили його подальшу розробку на теренах колишнього Радянського Союзу.

Найважливішими з таких розробок виявилися підходи, що були створені Г.О. Китайгородською (1986) та Л.Ш. Гегечкорі (1978).

Найбільш розповсюджений і відомий у колишньому СРСР у 80–90-х роках минулого сторіччя був метод активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської. Цілком спираючись на метод Г. Лозанова, особливо в тому, що сто-

сується двоплановості процесу навчання (див. вище) та глобально-го впливу на психіку людини і глобального (без аналізу) підходу до мови, Г.О. Китайгородська, будучи, на відміну від. Г. Лозанова, методистом, досягла значно більшої суто методичної розробленості свого курсу. Із принципових положень, що були властиві її методу і дещо відрізняли від методу Г. Лозанова, головним було положення про індивідуальне навчання через групове зі створенням у навчальній групі відносин відповідальної залежності. Крім того, незважаючи на глобальний підхід до мови, метод Г.О. Китагородської не повністю відхилив можливості використання пояснень мовних явищ, концентрації на них уваги тих, хто навчаються, тощо. Останнє ще більшою мірою проявилось у спорідненому з першими двома методами Л.Ш. Гегечкорі, яка ввела у навчальний процес так звані міжциклові етапи мовної підготовки з поясненням граматичного матеріалу і навіть формальними вправами.

Слід зазначити, що в межах комунікативного методу взагалі спостерігається певне розмежування між його дослідниками. Одні з них категорично не визнають навчальну роботу з концентрацією уваги тих, хто навчаються, на явищах мови (пояснення, формальні вправи тощо). Серед методистів з колишнього СРСР до таких належав Ю.І. Пассов (1977, 1985), який розробив систему умовно-мовленневих вправ (для мимовільного засвоєння мовних явищ, потрібних для комунікації, в процесі імітації цієї комунікації) та мовленневих вправ (для практики в іншомовній комунікації), не допускаючи у своїй системі будь-якої відкрито вираженої формально-мовної складової⁶. Інші вчені-методисти, які належали до розробників комунікативного методу, більш поблажливо ставилися до формально-мовних видів навчальної діяльності (В.Л. Скалкин, 1981) або навіть визнавали їх необхідними і досить важливими, наприклад, пропонуючи, разом з умовно-комунікативними вправами (аналог умовно-мовленневих вправ – див. вище), ще й вправи некомунікативні (Н.К. Скляренко, 1999)⁷.

Те саме становище можна було спостерігати у таборі прихильників комунікативного методу і в розвинутих країнах Заходу.

Одним з найвидатніших розробників комунікативного методу в США у 80-х роках ХХ сторіччя був С. Крешен (S.D. Krashen, 1981), який разом з Т.Д. Террелл (S.D. Krashen, T.D. Terrell, 1983) розробив так званий **натуральний підхід** (*the natural approach*) до ви-

⁶ Система вправ, що була запропонована Ю.І. Пассовим, буде більш детально розглянута в розділі 9 і частині 3 підручника.

⁷ Система вправ, яка була розроблена Н.К. Скляренко, буде розглянута в розділі 9 і в частині 3 підручника.

вчення іноземних мов, що базується на розглянутій у розділі 2 теорії Н. Хомського стосовно природного шляху засвоєння мови людиною.

Відповідно до розробленого підходу С. Крешен розрізняє **свідоме засвоєння/навчання** (*learning*) та **присвоєння/мимовільне, підсвідоме засвоєння** (*acquisition*). Перше – це цілком свідомий та довільний процес, який майже нічого не може дати для оволодіння мовою для спілкування. Другий є процесом підсвідомим, у якому навіть дорослі люди без будь-яких серйозних утруднень мимовільно оволодівають мовою через її використання у спілкуванні – точно так, як діти опановують рідну мову. Для забезпечення подібного засвоєння важливо створити умови, в яких ті, хто навчається, постійно отримували б максимально великий обсяг так званого *comprehensible input*, тобто доступної для розуміння інформації виучуваною мовою. Вона дуже поступово і градуйовано ускладнюється і сприяє через свої обсяги підсвідомому опануванню тим, хто навчається, системи виучуваної мови для її підсвідомого використання в іншому спількуванні. Такому підсвідомому опануванню сприяє також **низький афективний фільтр**, тобто висока вмотивованість та позитивна емоційна налаштованість тих, хто вивчає мову, на відкрите довірливе сприйняття вже згаданого *comprehensible input*, що дуже допомагає засвоєнню іншомовної інформації, яка надходить (див. вище аналогічний підхід у системі Г. Лозанова). Також сприятливим є подання мовних явищ у *comprehensible input* у так званій **природній послідовності**, тобто тій послідовності, в якій ці явища (наприклад, граматичні) зазвичай засвоюються дитиною, яка підсвідомо опановує систему рідної мови. Свідому роботу (*learning*) над іноземною мовою в процесі її вивчення рекомендується максимально обмежити, оскільки вона забезпечує лише створення своєрідного **контрольного пристрою** (*monitor*), який у досить рідкісних випадках потрібен для свідомого контролю правильності власного мовлення. Взагалі С. Крешен вважає сприйняття інформації виучуваною мовою (*comprehensible input*) важливішим, ніж продукування мовлення (*output*), оскільки для опанування навичок та вмінь вільного іншомовного говоріння слухання та читання може дати більше, ніж говоріння.

Практична система навчання, яка була розроблена С. Крешеном та Т.Д. Террелл (S.D. Krashen, T.D. Terrell, 1983), **явно не підходила** для умов навчання мови за межами іншомовного середовища, оскільки у цьому випадку достатній обсяг *comprehensible input* неможливо було б забезпечити. З'явилися також твердження, що і в умовах навчання іноземної мови як другої (тобто тоді, коли вона засвоюється у мовному середовищі, наприклад, коли іноземець вивчає французьку мову, перебуваючи у Франції), повна відсутність розгляду мовних форм приносить шкоду, уповільнюючи процес

засвоєння. Саме тому багато вчених-методистів, розробників комунікативного методу, наполягали на певному фокусуванні на таких формах – причому вважалося, що фокусування мало проходити шляхом так званого *consciousness-raising*, тобто досягнення **повного усвідомлення** форм – без зайвого теоретизування або мовних вправ – перед тим, як буде відбуватися їх закріплення у комунікативній практиці (R. Ellis, 1984; S.S. Fotos, 1994; W.E. Rutherford, 1987). Саме цей підхід і зараз зберігається у межах комунікативного методу.

Слід зазначити, що в другій половині минулого сторіччя, особливо в його останній третині, крім суто комунікативного підходу, в американській та європейській методиці з'явилися й інші методи, такі як *PPP (Presentation, Practice and Production)*, *The Functional Approach* і навіть досить незвичайні методи, такі як *The Total Physical Response*, *The Silent Way* і деякі інші. Але через обмеженість обсягу дали вони не будуть розглядатися у цьому підручнику, хоча і заслуговують на окреме обговорення.

Що ж стосується відгалужень комунікативного методу, то найцікавіші з них були пов'язані з викладанням іноземної мови для професійних цілей або для цілей навчання у вищій школі – так звані *ESP (English for Specific Purposes)*, *EAP (English for Academic Purposes)* та ін. (P.C. Robinson, 1991).

Найбільш перспективними в цьому плані стали методики, що були створені як *content-based instruction* (D.M. Brinton, M.A. Snow, M.V. Wesche, 1989; F.L. Stoller, 2007), тобто для навчання мови для професійного спілкування, яке проводилося на основі суто **професійного змісту** і суто **професійної підмови** загальнонавчаної мови. Слід відзначити, що таке навчання через зміст майбутньої спеціальності і на основі відповідної підмови проводилося і в колишньому СРСР і продовжує здійснюватися у сьгоднішній Україні (Т.С. Серова, 1988; О.Б. Тарнопольский, 1989; 1991; 1993).

Спочатку незалежно від навчання через зміст професійних дисциплін, а потім, злившись з цим навчанням у єдиний напрям (G. Spanos, 1990), в останні десятиліття минулого сторіччя почало розвиватися кардинально нове спрямування комунікативного навчання іноземних мов, яке в перші роки свого існування було відоме як **«канадське занурення»** (*Canadian immersion*), потім просто як **«іншомовне занурення»** (*English/French* і т.д. *immersion*), а останнім часом в європейських країнах – ще й як *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* (P. Calvé, 1991; R.K. Johnson, M. Swain, 1997; D. Coyle, 2007).

Як іншомовне занурення, так і CLIL, зводяться до того, що заняття з немовних дисциплін у середній школі (математика, історія, географія та ін.) або з дисциплін спеціальної підготовки у ЗВО

ведуться не рідною мовою тих, хто навчаються, а виучуваною мовою так, що в процесі такого викладання проходить мимовільне опанування (присвоєння) цієї мови. Методика занурення бере свій початок зі спроб увести викладання навчальних дисциплін французькою мовою в англomовних школах Канади для забезпечення опанування другої державної мови країни англomовними учнями (звідси назва «**канадське, або франкомовне, занурення**» – “*Canadian/French immersion*”).

Чималі практичні успіхи цього відгалуження комунікативного методу в опануванні тими, хто навчаються, мови для спілкування (хоча було загально визнано, що автоматизми, навички та вміння мовлення, які сформовані за методикою занурення/CLIL, є досить недосконалими через численні мовні помилки) привели до значного поширення відповідної методики та її численних досліджень. У результаті були розроблені методики для різних умов і етапів впровадження занурення (помірне, часткове, повне занурення), а також методика переходу від навчання через зміст майбутньої спеціальності на заняттях з іноземної мови у вищій школі до занурення на заняттях зі спеціальних дисциплін на просунутих рівнях вишівської підготовки (О. Tarnopolsky, 2012).

В Україні до останнього часу методика іншомовного занурення була маловідомою. Лише в останні 10-12 років з'явилися серйозні вітчизняні дослідження та розробки (А.Д. Виселко, 2015; З.М. Корнева, 2006; Методика англomовного погруження..., 2008), які дозволяють говорити про те, що цей напрям починає ефективно розвиватися і прогресувати у нас, як в усіх розвинутих країнах світу.

Одним з найважливіших напрямів розвитку сучасної методики, як у межах комунікативного методу, так і незалежно від нього, стала комп'ютеризація навчального процесу з іноземних мов⁸. Історія такої комп'ютеризації почалася ще в останні десятиріччя минулого сторіччя і набула назви *CALL (Computer-Assisted Language Learning)*. Дж.Л. Егберт (J.L. Egbert, 2005, р. 4) визначає *CALL* як вивчення мов у будь-якому контексті за допомогою та через використання комп'ютерних технологій.

Розвиток *CALL* проходив поступово, і характерним для нього є те, що всі напрацювання у цій галузі, починаючи з найперших, продовжують розвиватися і дотепер, а не були відкинуті як застарілі, що нерідко трапляється з першими методичними розробками у межах того чи іншого нового напрямку. Наприклад, комп'ютеризація

⁸ Викладення питань щодо комп'ютеризації навчального процесу з іноземних мов проведено на основі матеріалів монографії «Методика навчання англійської мови студентів-психологів» (2011, с. 88–93). Більш детально ці питання будуть розглянуті у розділі 9.

навчання іноземних мов почалася з розробки та впровадження комп'ютерних навчальних програм, здебільшого тренувального характеру, орієнтованих на розвиток граматичних та лексичних автоматизмів. Розробка подібних програм продовжується і зараз. Існують і програми для навчання вимови.

У галузі формування автоматизмів, навичок та вмінь у різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності (читанні, аудіюванні, говорінні та письмі) перші комп'ютерні навчальні програми почали розробляти (і продовжують активно розробляти й зараз) для навчання письмового мовлення: читання та письма. Це цілком природно, оскільки донедавна робота з комп'ютером базувалася виключно на письмовому мовленні. Але в теперішній час з'явилися і комп'ютерні програми для навчання говоріння та аудіювання мовою, що вивчається.

Чим далі, тим більшу роль виконують комп'ютерні програми в навчанні культурних аспектів спілкування і взагалі культури народу, мова якого вивчається (R. Kern, 2006; A. Thorne, C. Thorne, 2000). Нарешті, неможливо не відзначити комп'ютерне тестування як одну з найважливіших складових CALL (G. Filcher, 2000; J. Harmer, 2001). Переваги комп'ютерного тестування над паперовим у плані забезпечення ефективності, масовості, дешевизни, об'єктивності, автоматизованості перевірки, надання тому, хто тестується, результатів відразу із завершенням тестування і навіть у процесі його проходження настільки великі, що комп'ютерне тестування поступово «витісняє» паперове у навчанні іноземних мов.

З викладеного можна зробити висновок, що не існує такого суттєвого аспекту в навчанні іноземних мов, який би не був охоплений і трансформований комп'ютеризацією, особливо з появою Інтернету⁹. Усе це дозволило М. Уоршауеру (M. Warschauer, 1998, p. 760) зробити висновок про те, що комп'ютеризація у цій галузі – це не просто вивчення мови з використанням комп'ютера. Це зовсім інший підхід, інший етап у навчанні мови та її викладанні, що дає дуже суттєві переваги в плані забезпечення ефективності та результативності навчального процесу.

Комп'ютеризація, як вже зазначалося, може бути відгалуженням комунікативного методу, оскільки добре в нього «вписується». Але в останні роки з'явилася і критика цього методу. Причина цієї критики пов'язана із сучасною вимогою забезпечення культурологічної спрямованості навчального процесу з будь-якої іноземної мови у будь-якому з типів закладів освіти (особливо у вишах). Деякі автори настільки захопилися важливістю міжкультурної освіти у на-

⁹ Питання про використання Інтернету у навчанні іноземних мов буде детально розглянуто у розділі, що присвячений засобам такого навчання.

вчанні іноземної мови, що навіть почали протиставляти її комунікативному підходу, проголошуючи прихід «посткомунікативної ери» (див. відповідну назву симпозіуму на одній з конференцій **Міжнародної асоціації викладачів англійської мови як іноземної – IAT-EFL** (A. Burkert, S. Mumford, K. Lackman, 2010). Розгляд комунікативного підходу як застарілого, порівняно з міжкультурним підходом, який вчить ефективного спілкування з точки зору його соціокультурних норм, знайшов ще більше прихильників після того, як, відштовхуючись від ідей про «світові англійські», сформульованих у працях Б.Б. Кахру (В.В. Kachru, 1986), було запропоновано навчати не якогось національного варіанта англійської мови – британського або американського, а так званої «міжнародної англійської» або «англійської як лінгва франка» (D. Graddol, 2006).

Але дискусія з цього приводу, яка виникла у 2010–2011 рр. між одним з авторів цього підручника (О. Tarnopolsky, 2010; 2011) та його британськими колегами (M. Berry, 2011; R. Young, 2011) на сторінках професійного видання *IATEFL Voices*, органу міжнародної асоціації *IATEFL* викладачів англійської мови як іноземної, довела, що протиставлення комунікативного підходу міжкультурному або підходу, орієнтованому на навчання «міжнародної англійської» чи «англійської як лінгва франка», є результатом простого непорозуміння. Ці підходи жодним чином не стають у протиріччя один до одного і не можуть стати, оскільки комунікативний підхід відповідає за метод навчання («як навчати»), а міжкультурний підхід або підхід, що спрямований на навчання «міжнародної англійської» чи «англійської як лінгва франка», відповідають за зміст навчання («чого навчати»). Ці підходи, навпаки, дуже добре доповнюють один одного, наприклад, навчати міжкультурної комунікації зручніше і ефективніше за все саме в межах комунікативного підходу, який для цього і призначений.

Цей висновок був дуже важливий, тому що дає можливість зробити прийнятний у вітчизняних ЗВО комунікативний підхід до викладання іноземних мов **культурологічно спрямованим**. А робити його таким треба обов'язково, інакше в умовах євроінтеграції України, опинившись за кордоном, випускники українських вишів не зможуть адекватно спілкуватися іноземною мовою, якщо вони володіють нею лише як мовою, а не як набором соціокультурних норм для міжкультурного спілкування. І починати міжкультурну освіту студентів потрібно з перших занять з мови у ЗВО на прикладі найелементарніших комунікативних формул, розкриваючи для тих, хто навчається, їх культурні конотації. Тільки на таких засадах можна досягти дійсно культурно-адекватного викладання іноземної мови, яке відповідає сучасним глобалізаційним процесам.

Таким чином, наведена критика комунікативного підходу/методу аж ніяк не похитнула його основ і домінуючого становища у сучасній методиці. Більше того, він продовжує ефективно розвиватися у межах так званого **конструктивістського підходу**, який виник у США (D.H. Jonassen, 1995), а найбільш активно розвивається зараз саме в Україні (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; О.Б. Тарнопольський, З.М. Корнева, 2013; О. Тарнопольський, О. Нестеренко, А. Кухаренко, 2015; О. Tarnopolsky, 2012).

Розроблений в Україні конструктивістський підхід був, перш за все, створений для навчання англійської мови у професійних цілях студентів немовних вишів (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; О.Б. Тарнопольський, З.М. Корнева, 2013; О. Tarnopolsky, 2012). Він набув назви **конструктивістської методики комбінованого навчання**, оскільки вона дає студентам можливість самостійно «конструювати» власні знання, автоматизми, навички та вміння шляхом навчальної діяльності, що відтворює або моделює позамовну дійсність, заради якої вивчається мова¹⁰. «Конструювання» власних знань, автоматизмів, навичок та вмінь досягається таким чином, щоб ці знання, автоматизми, навички та вміння із самого початку формувалися як такі, що обслуговують суто професійне спілкування іноземною мовою і покращують та розширюють інформаційну основу для такого спілкування. Таким чином, забезпечується оптимізація реалізації ідей навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ЗВО. Крім того, «конструювання» власних знань, автоматизмів, навичок та вмінь багато в чому здійснюється завдяки роботі студентів в Інтернеті, причому ця робота перетворюється на абсолютно органічну та невід'ємну частину навчального процесу, не менш важливу, ніж звичайні заняття (*комбіноване навчання – blended learning*, P. Sharma, B. Barrett, 2007).

Основу конструктивістської методики комбінованого навчання, що розглядається, склали три положення, що й обумовили її інноваційний характер. Першим з них є побудова навчального процесу як **експерієнційно-інтерактивного навчання** студентів (*experiential and interactive learning* – від англійського “*experience*”, тобто «**досвід**» та “*interaction*”, тобто «**взаємодія**»). Це означає навчання через виконання реальних практичних дій, так чи інакше пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, але таких, що виконуються засобами іноземної мови в процесі іншомовної професійної комунікації. Навчання здійснюється в мережі постійних

¹⁰ Розгляд конструктивістської методики комбінованого навчання проведено на основі матеріалів монографії «Методика навчання англійської мови студентів-психологів» (2011).

взаємодій усіх учасників навчального процесу (*interaction*), а також між ними та позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами фахової інформації.

Другим положенням стало **навчання мови та спілкування нею через зміст спеціальності (content-based instruction** – див. вище). Мається на увазі побудова навчального курсу виключно на змістовому матеріалі спеціальних дисциплін, що становлять основу фахової підготовки майбутнього спеціаліста.

Нарешті, третім, останнім, базовим положенням стало обов'язкове включення **Інтернет-технологій у навчальний процес, зокрема Інтернет-пошуку фахової інформації** на іншомовних фахових Інтернет-сайтах як невід'ємної, обов'язкової та регулярної навчальної діяльності в курсі іноземної мови для спеціальних цілей.

Головною перевагою конструктивістського підходу є те, що він дозволяє інтегрувати навчання іноземної мови для професійних цілей з навчанням студентів немовних ЗВО майбутньої спеціальності, забезпечуючи опанування мови та спілкування нею в процесі професійної іншомовної комунікації. Крім того, впровадження конструктивістського підходу в курс іноземної мови в перші роки навчання у немовному ЗВО дозволяє на цій основі впроваджувати іншомовне занурення (див. вище) у курси спеціальних дисциплін, починаючи з третього року навчання. При цьому саме іншомовне занурення можна розглядати як один із варіантів конструктивістського підходу, оскільки воно відповідає наведеному вище вимогам.

Можна зробити висновок, що конструктивістський підхід став новим витком у розвитку комунікативного методу, підкріплюючи його домінуючу позицію в сучасній методиці. Але продовжуючи залишатися домінуючим, починаючи з 2000-х років, після появи праць Б. Кумаравадівелу (**B. Kumaravadivelu, 2003**), **розглянутий комунікативний метод** дещо поступився тому, що згаданий автор називає **«принциповим прагматизмом»**.

Позиція Б. Кумаравадівелу полягає в тому, що методика викладання іноземних мов як наука вступила у **післяметодову еру (post-method era)**, оскільки весь розвиток цієї науки засвідчив, що єдиного універсального і найкращого методу навчання не тільки не існує, але й не може існувати – не варто його і шукати. Успіх або неуспіх навчального процесу залежить від викладача, який має бути викладачем-дослідником і, не звертаючи уваги на ті чи інші теоретично обґрунтовані методи, **прагматично** добирати з усього арсеналу, що був накопичений методикою за всю історію її розвитку те, що найбільш підходить для конкретної групи тих, хто навчаються, у певних умовах навчання і для певних конкретних цілей.

Навчання будується у напрямі знизу-вгору (від вчительської практики), а не згори-вниз (від методичної теорії), тобто кожний вчитель розвиває свої власні підходи до побудови конкретного навчального процесу через безперервний цикл спостережень, розмірковувань і педагогічних дій. У результаті кожний викладач розвиває власну теорію для потреб власної педагогічної практики. Але в межах такого прагматичного підходу він має додержуватися певних макростратегій, або принципів (принциповий прагматизм):

- доводити до максимуму можливості для навчання у тих, хто навчаються;
- доводити до мінімуму їх незбіги у сприйнятті матеріалу;
- полегшувати комунікативну взаємодію тих, хто навчаються;
- розвивати їхню навчальну автономію;
- сприяти усвідомленню мовних явищ тими, хто навчаються;
- активувати їхні інтуїтивні евристичні процеси;
- контекстуалізувати введення лінгвістичної інформації;
- інтегрувати автоматизми, навички та вміння у різних видах мовленнєвої діяльності;
- забезпечувати соціальний аспект мовлення;
- підвищувати усвідомлення культурних аспектів мовлення у тих, хто навчаються.

Можна погоджуватися або не погоджуватися з підходом Б. Кумаравадівелу, зокрема висуваючи як заперечення те, що більшість викладачів-практиків ще далеко не готові до ролі вчителя-дослідника, на якій наполягає вказаний автор. Тому в найближчому майбутньому домінуюча роль комунікативного підходу/методу, мабуть, ще збережеться. Але важко заперечувати і наявність дуже цікавих перспектив подальшого розвитку методики як науки, які розкриває підхід, що базується на принциповому прагматизмі. Тому розробка цього підходу, безумовно, стоїть на порядку денному.

У цілому ж, резюмуючи все, що було зазначено в цьому розділі про історію методики викладання іноземних мов як теорії і викладацької практики, можна стверджувати, що вона пройшла довгий шлях від досить примітивних, багато в чому суто емпіричних, підходів до найсучаснішої складної і розвинутої, а також повністю науково обґрунтованої галузі знань, яка реально дозволяє зробити ефективною викладацьку практику.

У процесі свого розвитку методика визначила численні принципи навчання іноземних мов як основні положення, на базі яких доцільно будувати навчальний процес. Ці принципи розглядаються в наступному, останньому розділі цієї частини підручника.

Література до розділу 4

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – Москва: Просвещение, 1965. – 227 с.

Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков (на материале немецкого языка) / Г.Е. Ведель. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 271 с.

Виселко А.Д. Формування англомовної компетентності майбутніх економістів-міжнародників в продуктивних видах мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / А.Д. Виселко. – К., 2015. – 22 с.

Гегечкори Л.Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи (на материале французского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Л.Ш. Гегечкори. – Москва, 1978. – 48 с.

Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения / О.А. Громова. – Москва: Высшая школа, 1977. – 110 с.

Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М.В. Демьяненко, К.Л. Лазаренко, С.В. Мельник. – Киев: Высшая школа, 1984. – 255 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – Москва: Моск. гос. ун-т, 1986. – 175 с.

Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / З.М. Корнева. – К., 2006. – 21 с.

Лозанов Г. Суггестология (главы из книги) / Г. Лозанов. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. II / составители: Е.В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая. – Москва: Прогресс, 1976. – С. 195–225.

Методика англоязычного погружения в обучение английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах: монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко – Днепропетровск: ДУЭП, 2008. – 236 с.

Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та інш.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И.В. Рахманова. – Москва: Педагогика, 1972. – 320 с.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1977. – 216 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1985. – 203 с.

Серова Т.С. Психологические и лингво-дидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 232 с.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.

Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе / А.П. Старков. – Москва: Просвещение, 1978. – 224 с.

Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза / О.Б. Тарнопольский. – Киев: Вища школа, 1989. – 160 с.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольский О. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе / О.Б. Тарнопольский, З. Корнева. – Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 314 с.

Тарнопольский О. Обучение второму иностранному языку в вузе / О. Тарнопольский, О. Нестеренко, А. Кухаренко. – Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 486 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – Київ: Вища школа, 1993. – 167 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Berry M. Talkback. Michael Berry vs Oleg Tarnopolsky on EIL and CLL (Voices 217) / M. Berry // IATEFL Voices. – 2011. – Issue 219. – P. 17–18.

Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

Brumfit C.J. Language and literature teaching: From practice to principle / C.J. Brumfit. – Oxford: Pergamon Press, 1985. – 161 p.

Burkert A. Symposium on grammar teaching in the post-communicative era / A. Burkert, S. Mumford, K. Lackman // Briony Beaven

(Ed.). IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections. – Canterbury, Kent: IATEFL, 2010. – P. 98–100.

Calvé P. L'immersion au Canada / P. Calvé. – Paris: Didier Erudition, 1991. – 138 p.

Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle // Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education / Ed. By Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York: Springer, 2007. – P. 97–111.

Egbert J.L. Conducting research on CALL / J.L. Egbert // CALL research perspectives / J.L. Egbert & G.M. Petrie (Eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. – P. 3–8.

Ellis R. Classroom second language development / R. Ellis. – Oxford: Pergamon Press, 1984. – 233 p.

Filcher G. Computers in language testing / G. Filcher // A special interest in computers. Learning and teaching with information and communications technologies / Ed. by P. Brett and G. Motteram. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 93–107.

Fotos S.S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks / S.S. Fotos // TESOL Quarterly. – 1994. – Vol. 28, No. 2. – P. 323–351.

Graddol D. English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language' / D. Graddol. – British Council. 2006. – 128 p.

Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.) / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.

Johnson R.K. Immersion education: International perspectives / R.K. Johnson, M. Swain. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 315 p.

Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Electronic resource] / D.H. Jonassen. – 1995. – Access mode: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>

Lado R. Language teaching. A scientific approach / R. Lado. – New York: McGraw Hill, 1964. – 239 p.

Kachru B.B. The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes / B.B. Kachru. – Oxford: Pergamon Press, 1986. – 200 p.

Kern R. Perspectives on technology in learning and teaching languages / R. Kern. // TESOL Quarterly. – 2006. – Vol. 40, No. 1. – P. 183–210.

Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.

Krashen S.D. The natural approach: language acquisition in classroom / S.D. Krashen, T.D. Terrell. – New York: Pergamon Press, 1983. – 191 p.

Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching / D. Larsen-Freeman. – New York, Oxford: Oxford University Press, 1986. – 142 p.

Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching / B. Kumaravadivelu. – New Haven and London: Yale University Press, 2003. – 389 p.

Munby J. Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes / J. Munby. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 232 p.

Palmer H.S. The scientific study and teaching of languages / H.S. Palmer. – London: George G. Harrap & Co., 1922. – 328 p.

Rivenc P. La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui / P. Rivenc // Revue de phonétique appliquée. – Ottawa, 1991. – No. 99. – P. 100–101, 121–132.

Richards J.C. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis / J.C. Richards, T.C. Rogers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 171 p.

Robinson P.C. ESP today: A practitioner's guide / P.C. Robinson. – Hamel, Hempstead: Prentice Hall, 1991. – 146 p.

Rutherford W.E. Second language grammar learning and teaching / W.E. Rutherford. – London and New York: Longman, 1987. – 195 p.

Sharma P. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett. – Oxford: Macmillan, 2007. – 160 p.

Spanos G. On the integration of language and content instruction / G. Spanos // Annual Review of Applied Linguistics. – 1990. – No. 10. – P. 227 – 240.

Stoller F.L. Content-based instruction / F.L. Stoller // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education / Ed. By Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 59–70.

Tarnopolsky O. Must the Intercultural Approach, EIL and ELF oust CLL? / O. Tarnopolsky // IATEFL Voices. – 2010. – Issue 217. – P. 5–6.

Tarnopolsky O. Talkback. Tarnopolsky vs Young on communicative competence (Voices 219) / O. Tarnopolsky // IATEFL Voices. – 2011. – Issue 220. – P. 19.

Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Thorne A. Building bridges on the Web: Using the Internet for cultural studies / A. Thorne, C. Thorne // A special interest in computers.

Learning and teaching with information and communications technologies / Ed. by P. Brett and G. Motteram. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 59–72.

Van Ek J.A. Threshold level English in European unit/credit system for modern language learning by adults / J.A. **Van Ek and L.G. Alexander**. – Oxford: Pergamon Press, 1980. – 253 p.

Warschauer M. Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches / **M. Warschauer** // **TESOL Quarterly** – 1998. – 32 – P. 757–761.

West M. Learning to read a foreign language / M. West. – London: Longmans, Green and Co., 1955. – 100 p.

Widdowson H.G. Teaching language as communication / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.

Young R. Talkback. Roslyn Young vs Oleg Tarnopolsky on communicative competence (Voices 217) / R. Young // **IATEFL Voices**. – 2011. – Issue 219. – P. 18.

Розділ 5



ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Наприкінці попереднього розділу принципи навчання іноземних мов були охарактеризовані як базові положення, що були розроблені методикою як наукою для того, щоб, виходячи з цих положень, будувати навчальний процес. Такі принципи не слід вважати універсальними: вони змінюються залежно від прийнятого тими чи іншими дослідниками та розробниками підходу до організації та проведення навчального процесу, від типу закладу освіти, де відбувається навчання, та від багатьох інших параметрів. Вони також можуть змінюватися з розвитком того чи іншого методичного підходу, наповнюватися новим змістом і т. д.

Але перш ніж розглядати власне методичні принципи, треба нагадати, що методика викладання іноземних мов є однією з педагогічних наук, а тому, виділяючи власні принципи, вона не може не брати до уваги і більшою або меншою мірою не спиратися на загальнодидактичні принципи, які вважаються базовими для викладання будь-якої навчальної дисципліни (Педагогіка, 1983). Різні автори дещо порізнюють формулюють назви загальнодидактичних принципів і навіть висувають різну їх кількість. Але такі принципи, які визнаються більшістю дослідників під більш-менш схожими назвами, включають:

- ➔ 1. Принцип навчання, яке виховує.
- ➔ 2. Принцип зв'язку навчання з життям.
- ➔ 3. Принцип свідомого навчання.

- ➔ 4. Принцип творчої активності у навчанні.
- ➔ 5. Принцип наочності.
- ➔ 6. Принцип науковості навчання.
- ➔ 7. Принцип систематичності.
- ➔ 8. Принцип міцності засвоєння знань.
- ➔ 9. Принцип доступності у навчанні.
- ➔ 10. Принцип урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчаються.

Відображення цих принципів у методиці навчання іноземних мов відрізняється певною своєрідністю. Так, у розділі 2 вже зазначалося, що загальнодидактичні принципи свідомого навчання та науковості навчання мають у методиці дещо обмежене значення (див. у розділі 2 пояснення щодо необхідності спеціальної педагогічної граматики, в якій можливим є деяке нехтування суто науковими лінгвістичними підходами, а також дані щодо здебільшого підсвідомого, а не свідомого формування у тих, хто навчаються, мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь, які є головною складовою цільової настанови та змісту викладання іноземних мов). Звичайно, не можна зовсім не враховувати два наведені принципи у цьому викладанні, але їх інтерпретація у практиці навчання є досить своєрідною і сильно відрізняється від того, що має місце, наприклад, у навчанні фізики або історії.

Подібне повною мірою стосується і принципу наочності та систематичності у навчанні. Наочність у викладанні іноземних мов – це не тільки і навіть не стільки зорова наочність, як у викладанні більшості інших навчальних дисциплін. У формуванні навичок та розвитку вмінь усного мовлення першочергове значення має слухова наочність, що обумовлене самою природою мовлення, а зорова наочність має скоріше допоміжний характер. Таким же чином принцип систематичності – це не систематичне, послідовне викладення мовних знань, а систематична, послідовна практика (а коли потрібно і тренування – див. у наступних розділах) у мовленні, оскільки лише подібна систематичність і послідовність забезпечують повноцінне формування мовленнєвих автоматизмів, навичок і розвиток мовленнєвих умінь.

Принцип зв'язку з життям також набуває своєрідної інтерпретації. У викладанні іноземних мов він потребує: а) створення умов, які б досить реалістично відтворювали умови аутентичного іншомовного спілкування; б) проведення навчання на предметному змісті та матеріалах, пов'язаних з іншомовною дійсністю та іншомовною культурою, а не з дійсністю та культурою

рідної країни, як це десятиріччями робилося у радянських підручниках з іноземних мов; в) проведення навчання на темах, ситуаціях, предметному змісті та матеріалах, пов'язаних з найбільш вірогідним використанням тими, хто навчаються, іноземної мови після закінчення її курсу (наприклад, у ЗВО це має бути прямий зв'язок з майбутньою професійною діяльністю студентів); г) проведення навчання на аутентичних навчальних матеріалах, текстах для письмового та усного мовлення (навіть якщо ці тексти були методично опрацьовані), що були підготовлені для аутентичних цілей носіями мови, а не на штучних матеріалах, створених спеціально для навчального процесу укладачами, методистами, які нерідко навіть не є носіями іноземної мови та культури.

Принцип міцності засвоєння знань для навчання іноземних мов доцільно було б перейменувати у принцип міцності сформованих мовленнєвих автоматизмів, навичок та розвинутих мовленнєвих умінь, оскільки, як впливає з вищезазначеного, засвоєння знань є відносно менш важливим у цьому випадку.

Принцип навчання, яке виховує, також має специфічну забарвленість у викладанні іноземних мов, оскільки саме навчання цієї дисципліни значно більшою мірою, ніж будь якої іншої, здатне виховати у тих, хто навчаються, почуття терпимості, толерантності до інших, ніж у власній культурі, звичаїв, моделей поведінки, традицій тощо, якими б дивними і незрозумілими вони б не здавалися спочатку. Це, по суті, є вихованням **міжкультурної особистості**, потреба в якій дуже велика у сучасному глобалізованому світі.

Лише три загальнодидактичних принципи (творчої активності у навчанні, доступності у навчанні та урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчаються) функціонують у викладанні іноземних мов без суттєвих відмінностей порівняно з навчанням інших дисциплін.

Більш того, для викладання іноземних мов ці принципи є одними з найважливіших. З викладеного у попередніх розділах ясно, наскільки глибоко процес опанування мови стосується особистості того, хто навчається (див. вище про формування вторинної мовної особистості, емоційні та мотиваційні фактори мовної підготовки тощо). А це означає, що без урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчаються, не може бути ефективного *присвоєння* ними іншомовних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь для здійснення ефективною іншомовною комунікації (див. в попередньому розділі про різницю між присвоєнням та засвоєнням).

З наведеного вище і того, що буде сказано далі, також стає зрозумілим, що ефективність оволодіння мовою та спілкування нею прямо залежить від обсягу активної практики того, хто навчається, у такому іншомовному спілкуванні. Спілкування завжди є творчим процесом. Відповідно, існує і пряма залежність між тим, на-

скільки творчо та активно спілкуються ті, хто навчаються, виучуваною мовою та їхніми успіхами в оволодінні автоматизмами, навичками та вміннями цього спілкування (принцип творчої активності у навчанні).

Нарешті, принцип доступності у навчанні передбачає, що новий навчальний матеріал у навчальному процесі має бути доступним, тобто зрозумілим, таким, який може бути сприйнятим тими, хто навчаються, відповідно до їхнього рівня підготовки з дисципліни, віку, цілей та умов навчання тощо. Він також, як і вищерозглянуті два загальнодидактичні принципи, має особливе значення для викладання іноземних мов. Його навіть одноразове порушення може призвести до дуже серйозних негативних наслідків для усього навчального процесу. Наприклад, викладання граматики більшості європейських мов обов'язково має починатися з дієслів «бути» або «мати» (“to be”, “to have” в англійській мові, “ser”, “estar”, “haber” – в іспанській, “être”, “avoir” – у французькій), оскільки саме ці дієслова лежать в основі дуже великої кількості дієслівних форм, які стануть недоступними без їхнього попереднього опанування. Таким же чином навчальні мовленнєві матеріали (тексти тощо) мають за мовною формою і предметним змістом бути доступними для розуміння студентами, інакше їх використання у навчальному процесі не може завдати нічого, крім шкоди.

Дотримання загальнодидактичних принципів у тому їх трактуванні, яке було надане вище, безумовно, є дуже важливим для ефективної організації процесу навчання іноземних мов, в тому числі у межах комунікативного підходу. Але також безсумнівно, що цей процес значно більшою мірою регулюється суто методичними принципами. Вони зазвичай відповідають певному прийнятному методичному підходу і висувуються у його межах (див. визначення такого підходу в попередньому розділі). Тому нерідко в різних методичних системах можуть висуватися цілком протилежні принципи, наприклад, принцип урахування рідної мови на відміну від опори на неї або її повного вилучення (Р.К. Міньяр-Белоручев, 1990). Щоб запобігти цій прив'язаності до конкретного підходу, вказаний автор запропонував виділяти як методичні принципи лише найзагальніші з них, які від конкретного методичного підходу взагалі не залежать. На жаль (можливо, цілком природно), ця спроба не вдалася. Висунуті Р.К. Міньяром-Белоручевим (1990) загальні методичні принципи (диференціації мовного матеріалу, програмування навчання, вичленування конкретних орієнтирів і комплексної навчальної мотивації) майже нічого не давали для конкретної організації навчального процесу. Тому «працюючі» методичні принципи як були, так і залишаються зараз обумовленими тим загальним підходом до навчання, якого дотримується той, хто їх формулює. Виходячи з цього, а також, як вже було зазначено, через те, що наш підручник побудований на

засадах комунікативного підходу, ті принципи, які надалі розглядатимуться, також належать до цього підходу.

Принципи, про які далі йдеться, були висунуті у численних посібниках, що були розроблені для вишівського курсу методики викладання іноземних мов (Методика навчання іноземних мов, 1999; Методика обучения иностранным языкам..., 1982; Основы методики преподавания иностранных языков, 1986; Теоретические основы методики ..., 1981). У багатьох з них деякі принципи формулюються дещо по-різному, хоча за суттю збігаються, а частина посібників також містять принципи, відсутні в інших працях. З усього цього розмаїття нами були обрані та переформульовані такі принципи, щоб, з точки зору авторів цього підручника, найбільшою мірою відповідати комунікативному підходу до навчання іноземних мов, що пропагується у підручнику, і сьогоденних поглядів на цей підхід.

Методичні принципи прийнято поділяти на **загальні** (які стосуються всіх аспектів навчального процесу, тобто є базовими для всієї його організації), **поодинокі** (які стосуються лише деяких аспектів, тобто лише частини з них) та **спеціальні** (стосуються, наприклад, лише однієї мови, яка викладається, одного типу закладу освіти, одного виду мовного матеріалу: навчання лексики, граматики або вимови або стосуються лише одного виду мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, аудіювання, письма тощо).

До **загальних** методичних принципів з точки зору комунікативного підходу можна віднести:

- ➔ 1. Комунікативну (або мовленнєву) спрямованість навчання іноземної мови.
- ➔ 2. Домінуючу роль навчальної діяльності (вправ), що спрямована на практику (меншою мірою – на тренування) в іншомовному мовленні, порівняно з будь-якими іншими видами такої діяльності.
- ➔ 3. Урахування особливостей рідної мови та рідної культури в процесі презентації тим, хто навчаються, порівнянних явищ виучуваної мови та виучуваної культури.

Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови є провідним принципом комунікативного підходу, що безпосередньо впливає з назви як підходу, так і принципу. Принцип означає, що навчальна діяльність має якомога більше будуватися на закономірностях та імітувати процес іншомовного спілкування, тобто процес навчання має значною мірою від-

творювати процес іншомовного мовлення (звідси друга назва принципу – принцип **мовленнєвої спрямованості**). Це не означає, що в цьому процесі не може бути нічого, окрім суто комунікативних видів навчальної діяльності, які з максимально можливою точністю відтворюють особливості та умови іншомовного мовленнєвого спілкування. У ньому необхідні і демонстрації нового навчального матеріалу, і його пояснення, і суто тренувальні вправи (див. розділ 8, що присвячений методам навчання). Проте всі ці види навчальної діяльності мають займати у процесі навчання досить скромне місце порівняно із суто комунікативними видами, які є головними і домінуючими. Поки що не має досліджень, що змогли б точно визначити процентне співвідношення комунікативних видів навчальної діяльності з усіма іншими – тим більше, що це співвідношення багато в чому залежить від етапу навчання, умов, у якому воно відбувається, тощо. Але велими приблизно та апіорно можливо припустити, що відсоток саме мовленнєвої навчальної діяльності у всіх випадках не може складати менше 75%, а можливо, навіть 80%.

Говорячи про суто комунікативні види навчальної діяльності у навчальному процесі з іноземних мов, варто нагадати, що в цьому випадку має місце певна умовність. Як би повно і точно не відтворювалися в аудиторії особливості, характеристики та умови іншомовного мовленнєвого спілкування, все одно воно не буде **природним**. Не може бути природного мовленнєвого спілкування іноземною мовою далеко за межами природного іншомовного середовища і між комунікантами, які є носіями однієї й тієї ж рідної мови (як зазвичай буває в будь-якій студентській аудиторії на заняттях з іноземної мови в українському виші). Але точне відтворення (імітація) характеристик і умов спілкування приводить до того, що ті мовленнєві автоматизми, навички, що в ньому формуються, і ті уміння, які у ньому розвиваються, без всяких утруднень переносяться в реальну (природну) іншомовну комунікацію з носіями виучуваної мови.

Другий принцип (**домінуючої ролі навчальної діяльності (вправ), що спрямована на практику (меншою мірою – на тренування) в іншомовному мовленні**) багато в чому уточнює, як має функціонувати перший принцип. Він показує, що саме види навчальної діяльності, які спрямовані на мовленнєву практику і тренування, повинні займати абсолютно більшу частину навчального часу. Якщо всі такі види навчальної діяльності назвати вправлінням, то, хоча, знов-таки, досить умовно і апіорно, але все ж таки можливо стверджувати, що на нього потрібно відводити не менше 90-95% навчального часу, залишаючи не більше 5-10% на демонстрацію нового навчаль-

ного матеріалу, пояснення, організацію навчальної роботи студентів тощо. При цьому, якщо, як було сказано вище, на суто комунікативні види навчальної діяльності (вправи) відводити до 75-80% навчального часу, то це означає, що тренувальне вправління має займати не більше 10-20% цього часу і в жодному разі не перевищувати часові витрати на мовленнєву практику (комунікативні вправи), як це не раз відбувалося в тих підходах до організації навчального процесу з іноземних мов, які передували комунікативному.

Принцип, що розглядається, визначає і те, які види вправ потрібні для організації тренування, що закладає основи певних мовленнєвих автоматизмів та навичок, – наприклад, граматичних. Тут потрібно підкреслити, що стосовно тренувальних вправ, взагалі йдеться лише про закладення основ тієї чи іншої навички через тренування певних автоматизмів, з яких вона складається (див. розділ 2 у цій частині підручника). Сама мовленнєва навичка як цілісне утворення може функціонувати лише в умовах, що аналогічні умовам її формування (Л.Б. Ительсон, 1972), тобто виникає лише в суто комунікативних вправах, які повністю імітують умови реальної мовленнєвої комунікації. Потреба в тренувальних вправах для відпрацювання окремих автоматизмів, з яких складається кожна навичка, пов'язана з відсутністю мовного середовища, в якому той, хто навчається, постійно сприймає ці складові, мимовільно їх засвоюючи (див. S.D. Krashen, 1981). Тренувальні вправи є своєрідними «милицями», які частково компенсують відсутність можливості такого мимовільного засвоєння складових навичок, що відбувається у мовному середовищі. Але для виконання своєї компенсуючої функції тренувальні вправи, як і мовленнєві (комунікативні), мають імітувати якщо не всі, то хоча б основні параметри мовленнєвої комунікації, щоб автоматизми, які у них відпрацьовуються, дійсно змогли у подальшій мовленнєвій практиці увійти саме до складу мовленнєвих навичок, що формуються. Як цього досягти, буде розглянуто в розділі 9 підручника і його третій частині.

Принцип урахування особливостей рідної мови та рідної культури в процесі презентації тим, хто навчаються, порівнянних явищ виучуваної мови та виучуваної культури у більшості посібників, на які були зроблені посилання вище, мав назву ***принципу врахування особливостей рідної мови***. Але в теперішніх умовах викладання іноземних мов, коли це викладання вважається абсолютно невідривним від навчання культури країни виучуваної мови (див. попередній розділ підручника), неможливо ефективно навчати цієї культури без зі-

ставлення та протиставлення її явищ із порівнянними явищами рідної культури. Тому додання до назви принципу щодо врахування особливостей рідної культури здається обов'язковим. З іншого боку, при використанні комунікативного підходу неможливо називати цей принцип, як інколи робилося в радянській методиці, «принципом опертя на рідну мову» (див. вище посилання на Р.К. Міньяра-Белоручева, 1990). У розділі 2 підручника при розгляді явища субординативного білінгвізму вже йшлося про те, що він завжди розвивається, коли чужу мову починають вивчати у школі або ЗВО, на основі рідної мови, «відштовхуючись» від неї. Але завдання викладання полягає в тому, щоб якомога швидше позбавити того, хто навчається, залежності від рідної мови, а принцип опертя на рідну мову «увічніює» цю залежність. Отже, таке трактування принципу є прийнятним для свідомо-порівняльного підходу, але не для комунікативного.

У той же час необхідно підкреслити, що, навчаючи іноземної мови поза межами іншомовного середовища, неможливо повністю відмовитися від урахування рідної мови, як це передбачає неприйнятний для умов, які розглядаються (навчання в українських вишах) принцип вилучення рідної мови, також згаданий Р.К. Міньяром-Белоручевим (1990). Відмовляючись від урахування рідної мови та культури в процесі опанування іноземної мови, ми позбавляємо тих, хто навчаються, однієї з небагатьох переваг, які має таке вивчення порівняно з оволодінням мовою в країні, де нею розмовляють усі, – тобто від переваги, що діє саме тоді, коли викладач мови не є її носієм (як буває майже завжди на заняттях з іноземних мов у вітчизняних вишах). Про цю перевагу вже йшлося у першому розділі (див. також О. Tarnopolsky, 2017). Але щоб така перевага не перетворилася на недолік, урахування особливостей рідної мови та культури має проводитися дуже зважено – не через численні та тривалі пояснення, зіставлення та протиставлення (як тоді, коли використовується принцип опертя на рідну мову), а через фокусування уваги тих, хто навчаються, на схожому, а ще більше на різному в порівнянних явищах виучуваної та рідної мови і культури. Це дає студентам можливість робити більшість висновків самим (див. поняття “*consciousness-raising*” у попередньому розділі) і саме так полегшує розуміння і опанування ними того, що належить до виучуваної мови і культури. Лише при такому підході функціонування принципу, який розглядається, може дійсно суттєво полегшити навчання іноземної мови, коли вона засвоюється без знаходження того, хто навчається, у середовищі виучуваної мови.

До **поодиноких** методичних принципів доцільно віднести такі:

- ➔ 1. Навчання мовлення на мовленнєвих зразках.
- ➔ 2. Взаємодії та взаємозв'язку (в оптимальному випадку – інтеграції) в навчанні різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма.
- ➔ 3. Апроксимації навчальної іншомовної мовленнєвої діяльності тих, хто навчаються.
- ➔ 4. Інтенсивності початкового етапу навчання іноземної мови та іншомовного мовлення.

З наведених формулювань поодиноких принципів (ці формулювання були дещо змінені порівняно з тими, що були надані іншими авторами посібників, які були перелічені у цьому розділі) добре видно їх вже раніше зазначену відмінність від загальних методичних принципів. Вона полягає у тому, що останні стосуються всіх без винятків аспектів навчання, а перші – лише поодиноких аспектів (таких, наприклад, як навчання лише видів мовленнєвої діяльності або лише початкового етапу навчання тощо). Але є ще одна відмінність, яка пов'язана з тривалістю функціонування принципів. Загальні принципи, що були наведені вище і відображають найбільш загальні шляхи реалізації комунікативного підходу в навчанні, визнаються і функціонують без **суттєвих** змін практично із самого початку існування цього підходу і, мабуть, залишаться такими на передбачуване майбутнє (хоча конкретні формулювання дещо змінювалися і, можливо, ще будуть змінюватися). На відміну від цього, поодинокі принципи можуть дуже суттєво змінюватися разом з розвитком комунікативного підходу, а деякі з них просто зникають. Наприклад, в останні десятиріччя минулого сторіччя існував і був визнаним поодинокий принцип **усного випередження у навчанні читання та письма**. З позицій сьогоденного трактування комунікативного підходу цей принцип відпав як неадекватний, особливо в тому, що стосується навчання дорослих, – тим більше у ЗВО. Таким же чином раніше прийнятий **поодинокий принцип сполучання мовного тренування та мовленнєвої практики** зазнав суттєвих змін і в новому вигляді був поглинутий **загальним** принципом домінуючої ролі навчальної діяльності (вправ), що спрямована на практику (меншою мірою – на тренування) в іншомовному мовленні, порівняно з будь-якими іншими видами такої діяльності (див. трактування цього принципу вище).

Методична сутність чотирьох наведених поодиноких принципів потребує деяких пояснень.

Принцип навчання на мовленнєвих зразках передбачає, що навчальний матеріал як подається, так і опрацьовується сту-

дентами у зв'язному мовленні (текстах для письмового та усного мовлення), а не як ізольовані мовні одиниці вимови, лексики або граматики. Самі такі тексти можна розглядати як мовленнєві зразки, але, щоб бути такими, вони мають бути **типовими**, тобто **типово** відображати відповідну мовленнєву продукцію в обраних для навчання темах та ситуаціях усного та письмового іншомовного мовленнєвого спілкування (див. докладніше з цього питання розділи 7 і 8 підручника). Поодинокий принцип, що розглядається, уточнює дію загального принципу комунікативності у тому, що стосується способів комунікативної презентації та опрацювання навчальних матеріалів.

Принцип взаємодії та взаємозв'язку (в оптимальному випадку – інтеграції) в навчанні різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма передбачає розвиток мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмій у кожному з цих видів не відокремлено один від одного, а лише у взаємозв'язку та взаємодії. Це, наприклад, означає, що робота з іншомовного читання обов'язково переходить в іншомовне говоріння та/або аудіювання на матеріалі прочитаного тексту, а завершує роботу в цілому письмове підсумовування результатів читання, аудіювання та усного обговорення. У результаті єдиною навчальною діяльністю не тільки ув'язується формування автоматизмів, навичок та розвиток умій в різних видах мовленнєвої діяльності (Взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности, 1985), але й **інтегруються** ці автоматизми, навички та вміння, пристосовуючись для паралельного обслуговування не одного, а всіх видів мовлення (D. Byrne, 1987; R. Oxford, 2001).

Принцип апроксимації навчальної іншомовної мовленнєвої діяльності тих, хто навчаються, передбачає висування реально досяжних вимог до формування і розвитку мовленнєвих навичок та вмій студентів у різних видах такої діяльності. Мається на увазі те, що навіть у мовному ЗВО, де можливо поставити за мету досягнення студентами наприкінці мовного курсу рівня володіння мовою C2 (за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти..., 2003), тобто рівня освіченого носія мови, таке володіння все одно не завадить реальним носіям мови практично миттєвого розпізнавати іноземця. Причиною найчастіше буде іноземний акцент, який повністю майже неможливо ліквідувати як би добре не були розвинутими лексичні та граматичні автоматизми і навички випускника мовного вишу, його автоматизми, навички та вміння усного і писемного іншомовного мовленнєвого спілкування тощо (див. про проблему іноземного акценту в розділі 10 підручника. У цьому розділі буде роз'яснено, чому в переважній більшості випадків не варто ставити навіть у мовному

ЗВО завдання позбавити студентів їхнього акценту, пов'язаного з рідною мовою. А це означає, що в такому випадку володіння студентами виучуваною мовою буде в певному аспекті лише максимально можливо наближеним до рівня носія мови, а не абсолютно збігатися з цим рівнем (апроксимація).

Така апроксимація буде набагато більше вираженою в процесі іншомовної підготовки у немовному ЗВО, а також у загальноосвітній школі або в усіх інших умовах навчання, де на іноземну мову не відводиться стільки ж навчальних годин, і ті, хто навчаються, мають нижчий рівень вихідної («стартової») мовної підготовки, а також нижчий рівень навчальної мотивації, ніж у студентів мовного вишу. В усіх таких випадках нерідко доводиться приймати як належне і досить численні фонетичні, лексичні та граматичні помилки учнів або студентів, відхилення від відповідних іншомовних соціокультурних та інших норм спілкування і навіть задовольнятися тим, щоб мовлення того, хто навчається, в результаті усього мовного курсу досягало лише рівня зрозумілості (*intelligibility/comprehensibility*) для носіїв виучуваної мови або неносіїв, які цією мовою володіють. Саме у визнанні можливості подібної апроксимації при висуненні конкретних цілей навчання полягає сутність розглянутого принципу. Вона також передбачає формулювання цих цілей, спираючись на таку можливість і у повній відповідності до конкретних умов, у яких розгортається навчальний процес.

Нарешті, останній з поодиноких принципів – **інтенсивності початкового етапу навчання іноземної мови та іншомовного мовлення** – обумовлений цілком особливим статусом цього етапу в успішності всього мовного курсу взагалі. Головне завдання початкового етапу – запустити на дуже обмеженому мовному та мовленнєвому матеріалі так званий **іншомовний мовленнєвий механізм** (Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе, 1976). Коли він вже є запущеним, ті, хто навчаються, отримують можливість (нехай ще на простому і навіть примітивному рівні) реально спілкуватися виучуваною мовою. Це є досягненням того, що називають мінімально-комунікативним рівнем володіння мовою, а подальший розвиток цього рівня і його удосконалення є завданням наступних етапів навчання. Багато в чому такий розвиток та удосконалення зводиться до «накопичення» мовного матеріалу і більш досконалих та розвинутих автоматизмів, навичок та вмінь без будь-якої «перебудови» вже функціонуючого мовленнєвого механізму (Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе, 1976). Але мінімально-комунікативний рівень має бути досягнутим максимально швидко

на початковому етапі – у межах декількох місяців. Інакше, якщо мовний матеріал буде довго проходити через пам'ять без його включення до комунікації (навіть на найпростішому рівні), таке затягування буде призводити до «закам'яніння» цього матеріалу, що взагалі поставить під загрозу можливість запуску мовленнєвого механізму (Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе, 1976). Саме щоб запобігти цьому та забезпечити максимально швидкий запуск згаданого механізму, початковий етап мовного курсу має бути найбільш інтенсивним у курсі в цілому. Тому, наприклад, на нього необхідно відводити більше навчальних годин на тиждень, ніж на всіх наступних, більш просунутих, етапах навчання.

Спеціальні принципи мають ще більш обмежену сферу застосування, ніж поодинокі принципи. Наприклад, вони, як вже було зазначено, можуть стосуватися навчання тільки одного аспекту мови (лексика, граматики або вимови) або тільки одного виду мовленнєвої діяльності, або навчання тільки в закладі освіти певного типу, такому як немовні виші, тощо. Ще одна відмінність спеціальних методичних принципів не тільки від загальних принципів, але й від поодиноких полягає у тому, що вони дуже швидко змінюються (навіть значно швидше, ніж поодинокі принципи). Саме тому майже кожний дослідник, розробляючи окрему нову методику навчання якогось аспекту мови або мовлення для якогось конкретного типу закладу освіти, вважає за необхідне розробити власні спеціальні принципи функціонування цієї методики, і такі принципи можуть змінюватися з кожною новою її трансформацією. Особливо це стосується випадків, коли трапляється щось кардинально нове в організації навчання іноземних мов взагалі – наприклад, впровадження комп'ютеризації, а особливо Інтернету. Таким чином, спеціальні принципи є досить нестабільними, реагуючи на будь-які зміни у розвитку методики як науки.

Прикладом таких принципів є спеціальні принципи впровадження конструктивістської методики комбінованого навчання англійської мови у немовному ЗВО, що обговорювалася у попередньому розділі¹¹. Слід нагадати, що ця методика базується на трьох положеннях: **експерієнційно-інтерактивного навчання студентів; навчання мови та спілкування нею через зміст спеціальності та включення Інтернет-технологій у навчальний процес,**

¹¹ Принципи впровадження конструктивістської методики комбінованого навчання подаються на основі матеріалів монографій «Методика навчання англійської мови студентів-психологів» (2011) та ще однієї монографії (О. Тарнопольскы, 2012), яка присвячена цій методиці.

зокрема Інтернет-пошуку студентами фахової інформації (див. попередній розділ).

Відповідно до цих положень було висунуто п'ять принципів для практичного застосування розробленої методики у навчально-мовному процесі з англійської мови у немовному виші:

- ➔ 1. Принцип системності викладення професійної інформації в підручнику та курсі англійської мови для професійного спілкування.
- ➔ 2. Принцип автентичності навчальних матеріалів професійного характеру, які використовуються у навчальному процесі.
- ➔ 3. Принцип автентичності англомовної навчальної діяльності та англомовної навчальної комунікації студентів (точного відтворення у ній професійної діяльності та комунікації).
- ➔ 4. Принцип інтегрування видів англомовної мовленнєвої діяльності у навчальному процесі.
- ➔ 5. Принцип розвитку англомовної інформаційної компетентості студентів.

Можна навести як приклади ще десятки систем спеціальних методичних принципів, що були запропоновані різними авторами в межах одного й того ж комунікативного підходу, але й наведеного прикладу достатньо, щоб показати, як такі принципи доповнюють принципи загальні та поодинокі у суто специфічних аспектах, проявах та умовах навчання іноземних мов. У цілому ж усі методичні принципи (загальні, поодинокі та спеціальні) служать головною теоретичною базою для практичної побудови цього навчання в усіх його аспектах, проявах та умовах, найбільшою мірою характеризуючи той чи інший методичний підхід, який був прийнятий методикою викладання іноземних мов як наукою на тому чи іншому етапі її розвитку (в нашому випадку комунікативний підхід). Тому розгляд таких принципів завершує обговорення основних характеристик методичної науки і дозволяє перейти до більш практичних питань – перш за все, до аналізу **головних методичних категорій**, практичне трактування яких також залежить від обраного та визнаного методичного підходу (у нашому випадку, знову таки, від комунікативного підходу).

Таких категорій чотири: **цілі навчання** (для чого навчати), **зміст навчання** (чого навчати), **методи навчання** (як навчати) та **засоби навчання** (за допомогою яких засобів навчати). Усі ці базові методичні категорії розглядаються у наступній частині підручника.

Література до розділу 5

Взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности / [В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова и др.]. – Москва: Русский язык, 1985. – 116 с.

Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе: сб. метод. статей. Учебно-метод. пособие; изд. 2-е, перераб. и доп. / под ред. А.А. Миролюбова и Э.Ю. Сосенко. – Москва: Русский язык, 1976. – 208 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – 264 с.

Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 220 с.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.

Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Просвещение, 1990. – 224 с.

Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К.: Выща школа, 1986. – 335 с.

Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.

Byrne D. Integrating skills / D. Byrne // *Communication in the classroom. Applications and methods for the communicative approach* / Ed. by K. Johnson and K. Morrow. – Harlow, Essex: Longman, 1987. – P. 108–114.

Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.

Oxford R. Integrated skills in the ESL/EFL classroom [Electronic resource] / R. Oxford // ERIC Digest, EDO-FL-01-05. – 2001. – Access mode: <http://www.cal.org/ericcll/0105oxford.html>.

Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Tarnopolsky O. Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language / O. Tarnopolsky // Nelleke van Deusen-Scholl, & S. May (Eds.). Vol. 4. Second and Foreign Language Education. In Series: Encyclopedia of Language and Education. 3rd Edition. – Cham: Springer International, 2017. – P. 413–424.

Частина II

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ МЕТОДИКИ: ЦІЛІ, ЗМІСТ, МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розділ 6



ЦІЛІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Цілі навчання іноземних мов поділяються на навчальні, виховні/розвивальні та загальноосвітні.

Про виховні/розвивальні цілі вже йшлося у частині 1 підручника, де було сказано, що навчальний процес з іноземних мов виховує та розвиває дуже багато якостей тих, хто навчаються, які таким же чином виховуються і розвиваються вивченням будь-якої іншої навчальної дисципліни. До таких якостей, що виховуються у навчальному процесі з іноземних мов, так само, як у навчальному процесі з більшості інших навчальних дисциплін, належать: самодисципліна, систематичність та системність у праці, любов до інтелектуальної праці і докладання інтелектуальних зусиль, вміння долати навчальні труднощі, розвиток оптимальних навчальних стратегій (для опанування мови та спілкування нею) та ще чимало якостей того ж роду. Таким же чином, як і численні інші дисципліни, навчальний процес з опанування іноземної мови розвиває пам'ять, мислення, увагу і всі когнітивні здібності людини.

З іншого боку, серед тих якостей, які найбільшою мірою розвиваються та виховуються саме у навчанні іноземних мов, є вже згадана у першій частині підручника терпимість й інтерес до інших культур і способу життя, як би вони не відрізнялися від того, до чого звик той, хто навчається. Це означає виховання/розвиток **міжкультурної особистості**, яка також вже згадувалася у першій частині підручника. Здатність навчання іноземних мов як навчальної дисципліни виховувати таку особистість є, мабуть, найціннішою її якістю в плані виховання/розвитку людини, здатної і до-

стойної жити у XXI сторіччі, у якому світ перетворився на одне «глобальне село» (“the global village”), як його визначає сучасна термінологія, що має відношення до розвитку людства в епоху, коли все більше зникають бар’єри і скорочуються суб’єктивні відстані між країнами та народами.

Що стосується загальноосвітніх цілей навчання іноземних мов, то навряд чи будь-яка інша дисципліна має такі самі широкі можливості у цьому плані і такий широкий спектр загальноосвітніх цілей. Це пов’язано не тільки з тим, що курс іншомовної підготовки вичерпує предметний зміст іншомовного спілкування із дійсності та культури країни/країн виучуваної мови, тим самим надаючи тим, хто навчаються, великий обсяг загальноосвітньої інформації, дотичної до цієї дійсності та культури, чого не може зробити в аналогічному обсязі викладання будь-якої іншої дисципліни. Головним же чином, названі широкі можливості обумовлені тим, що немає практично жодної сфери людської діяльності, яка не могла б бути задіяною у навчальному процесі з іноземних мов як одна або декілька тем для іншомовного спілкування (звичайно, у чіткій залежності від конкретних цілей навчання, конкретного його змісту та інших показників цього роду в тому чи іншому закладі освіти). Відповідно вся предметна інформація, яка опрацьовується тими, хто навчаються, у межах тієї чи іншої теми, служить для підвищення їх загальноосвітнього рівня, входячи до загальноосвітнього потенціалу навчальної дисципліни «Іноземна мова».

Але природно, що не виховні/розвивальні і не загальноосвітні цілі становлять головну цільову настанову в процесі вивчення іноземної мови студентами будь-якого закладу вищої освіти (або загальноосвітньої школи). Головними, тобто пріоритетними з усіх точок зору, є, безумовно, цілі навчальні, що визначають, яких результатів мають досягнути ті, хто навчаються, наприкінці мовного курсу в тому, що стосується опанування іноземної мови, а точніше – в оволодінні автоматизмами, навичками та вміннями іншомовної комунікації. Саме тому весь подальший аналіз у цьому розділі буде присвячений розгляду виключно навчальних цілей викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Перш за все потрібно визначити *загальну мету* такого викладання у вищій школі (і не тільки в ній) незалежно від конкретного типу закладу вищої (або середньої) освіти. На перший погляд, якщо виходити з комунікативного підходу, – а саме з нього, як вже було неодноразово підкреслено, ми виходимо, трактуючи будь-яке положення у межах цього підручника, – сформулювати загальну мету навчання іноземних мов досить просто. Ця мета полягає в тому, щоб **навчити спілкуватися виучуваною мовою**. Більш чітким та науковим буде визначення загальної мети, користуючись термінами

психолінгвістики: **навчити іншомовної комунікації в межах одного, декількох або всіх з існуючих чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письма.**

Але жодне з цих двох формулювань мети навчання не можна визнати повністю адекватним. Причина в тому, що цілі навчання є першою і провідною з методичних категорій, від якої залежать інші категорії. Це цілком зрозуміло, тому що і зміст навчання (чого вчити), і його методи (як вчити), і навіть засоби (за допомогою чого вчити) залежать від того, які цілі навчання висунуті. Наприклад, якщо метою мовного курсу буде навчання лише усного побутового мовлення на початковому або передсередньому рівні, то і зміст, і методи, і засоби навчання будуть іншими, ніж тоді, коли за мету ставиться навчити всіх чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності на просунутому рівні. Відповідно до такого положення мети навчання серед усіх категорій методики, вона повинна бути сформульованою так, щоб, принаймні, давати певні загальні орієнтири і для добору змісту навчання, і для обрання його методів, і навіть для включення у навчальний процес певних засобів навчання.

Перше, найпростіше, формулювання загальної мети навчання у всіх видах закладів освіти, що було наведено вище (**«навчити спілкуватися вивчуваною мовою»**), жодних орієнтирів такого роду не дає, тому жодних вказівок на те, чого, як та за допомогою яких засобів навчати, вивести з такого формулювання неможливо. Друге формулювання (**«навчити іншомовної комунікації в межах одного, декількох або всіх з існуючих чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності»**) дещо краще, оскільки до деякої міри уточнює необхідний зміст навчання (один, декілька або всі види мовленнєвої діяльності), але цим уточнення і закінчуються. Крім того, з цього визначення абсолютно не випливає те, що, як ясно зі сказаного в першій частині підручника, є абсолютно необхідним для сучасного викладання іноземних мов – навчання студентів іншомовної культури взагалі і культуровідповідної комунікативної поведінки зокрема (див. розділи 4 та 5 попередньої частини підручника). Можна ще перелічувати те, що не враховано у наведеному формулюванні мети, але й наведеного достатньо для висновку, що воно також не є повністю адекватним.

Саме виходячи з такої неадекватності, сучасна методика викладання іноземних мов, що базується на комунікативному підході, у формулюванні загальної мети навчання відштовхується від поняття **іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності** (О.Б. Танопольський, 1991), або **комунікативної компетентності**. Така компетентність (точніше її формування і розвиток) висувається численними нормативними документами та авторами як головна і найбільш узагальнена мета викладання іноземних мов у різ-

них закладах освіти (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти..., 2003; Методика навчання іноземних мов..., 1999, с. 40; С.В. Paulston, 1992; J. Yalden, 1995).

Перш ніж надавати повне формулювання цієї мети, спираючись на наведене поняття, необхідно детально пояснити, що мається на увазі під комунікативною компетентністю, з чого вона складається¹² і чому підходить для визначення мети навчання іноземної мови у вищій школі.

Поняття комунікативної компетентності (яку спочатку вітчизняні автори називали «**комунікативною компетенцією**») найбільш інтенсивно розроблялося у 70–80-ті роки минулого сторіччя. Воно з'явилося у процесі розвитку теорії мовленнєвого акту (J.R. Searle, 1972) – найменшої і базової одиниці комунікації, яка реалізується у ній, підпорядковуючись не тільки правилам мови, але й правилам і нормам спілкування, що, у свою чергу, обумовлені соціокультурними нормами суспільства. При цьому саме соціокультурні норми і правила спілкування є нормами та правилами вищого рівня, і вони містять у своєму складі норми та правила системи мови як підпорядковані компоненти (D. Wunderlich, 1979).

Розрізнення двох вищенаведених видів правил, яким підпорядковується продукція мовленнєвих висловлювань у комунікації, призвело до створення поняття комунікативної компетентності. Це поняття стало визнаним і розповсюдженим завдяки працям Д. Хаймса (D.H. Hymes, 1971). Він висунув положення про те, що продукування мовленнєвих актів, тобто породження соціально прийнятних висловлювань, неможливе без комунікативної компетентності, яка, крім мовних правил, включає володіння: реалізованістю висловлювань (визначається соціальними факторами, що впливають на мовлення), їх доречністю для конкретного контексту або ситуації і зустрічальністю, тобто вірогідністю вживання конкретних мовних форм. Іншими словами, комунікативна компетентність – це те, як людина сприймає соціальні ситуації навколишнього світу і відповідно до цього диференціює власні висловлювання, які вона породжує.

Після праць Д. Хаймса комунікативна компетентність як феномен, що забезпечує спілкування відповідно до соціокультурних норм певної **мовленнєвої спільноти (speech community** – за D. Hymes, 1986), почала дуже широко вивчатися. У результаті були сформульовані її різні визначення, одним з найбільш вдалих та повних з яких було визначення, запропоноване радянським методис-

¹² Пояснення надається за навчальним посібником О.Б. Тарнопольського та С.П. Кожушко «Методика обучения английскому языку для делового общения» (2004, див. розділ 2).

том Н.І. Гез (Н.И. Гез, 1985, с. 19; *переклад визначення українською мовою наш – О.Т., М.К.*). Згідно з думкою цього автора, комунікативна компетентність – це «...володіння лінгвістичною компетенцією, знання відомостей про мову, наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, розуміння співвідношень між комунікантами, вміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання».

Розгляд комунікативної компетентності як мети навчання іноземних мов привело до справжньої революції в їх викладанні. Справа не тільки в тому, що висунення саме формування іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності як мети, яку ті, хто навчаються, мають досягти наприкінці мовного курсу, стало хіба що не головним стимулом для розвитку комунікативного підходу в цілому. Мабуть, не менш важливим є те, що таке формулювання мети викладання дає можливість *раціонально її обмежити* залежно від типу закладу освіти та умов навчання у ньому.

Наприклад, таке обмеження може базуватися на професійній спрямованості завдань формування іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності у тих студентів закладів вищої освіти (здебільшого немовних), які вивчають іноземну мову виключно для використання у своїй майбутній професійній діяльності. Професійна спрямованість як провідний орієнтир у викладанні мови таким студентам вже давно визнана і у вітчизняній, і у закордонній методиці (див., наприклад, праці: В.А. Артемов, 1969; Н.Г. Widowson, 1978 та багато інших, а також розділ 4 частини 1 цього підручника). У результаті побудови навчання на основі професійного спрямування у тих, хто навчаються, формується так званий **спеціалізований білінгвізм** (P. Christophersen, 1973). Він є **своєрідною обмеженою** суто професійними потребами **професійною іншомовно-мовленнєвою комунікативною компетентністю** студентів (див. О.Б. Тарнопольский, 1991), яка дозволяє спілкуватися лише в межах професійних інтересів випускника немовного ЗВО. У процесі викладання іноземної мови у закладах вищої освіти такого типу без подібного раціонального обмеження мети навчання, яка тягне за собою відповідне обмеження його змісту та витрат часу і зусиль на опанування цього змісту, було б неможливо досягти реальних практичних результатів іншомовної підготовки. Це обумовлено тим, що навчальний час, який відводиться на таку підготовку, є дуже обмеженим, а вихідний рівень володіння студентами іноземною мовою – нерідко доволі низький, тобто умови навчання не є дуже сприятливими.

Звичайно, у мовному ЗВО (коли, наприклад, готують майбутніх викладачів іноземної мови або перекладачів) такого суворого об-

меження цілей навчання, що обумовлене майбутньою професією, бути не може саме внаслідок дуже широкого спектра можливих професійних іншомовних комунікативних потреб випускників як у сфері їхньої професійної діяльності, так і поза нею. Але в той же час у мовному виші можливості для опанування мови є значно ширшими, ніж у немовному ЗВО, тобто подібне обмеження взагалі не потрібне. Крім того, навіть у мовному ЗВО, якщо формулювати загальну мету навчання через поняття комунікативної компетентності, то накласти на цю мету певні раціональні обмеження також цілком можливо. Наприклад, якщо прийняти розроблену В.Л. Скалкіним (В.Л. Скалкин, 1981) номенклатуру сфер усного спілкування (соціально-побутова, соціально-культурна, професійно-трудова, сімейна і адміністративно-правова сфери, сфера суспільної діяльності, ігор та захоплень і видовищно-масова сфера), то майбутніх викладачів іноземної мови можна зовсім не вчити специфіки спілкування у сімейній та видовищно-масовій сферах і вельми обмежено навчати комунікації в адміністративно-правовій сфері та сфері суспільної діяльності. Вони напевно чи будуть часто стикатися як з іншомовним спілкуванням у цих сферах, так і з необхідністю навчати учнів або студентів відповідної іншомовної комунікації (а якщо така потреба виникне, то її можна задовольнити за рахунок *цілеспрямованого доучування* випускника мовного вишу). Це також зменшує (раціонально обмежує) зміст навчання і витрати часу та зусиль на опанування цього змісту.

Таким чином, перевага формулювання мети навчання через використання поняття «формування та розвиток іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності» тих, хто навчаються, полягає не тільки в тому, що в цьому понятті закладена необхідність опанування студентами соціокультурної складової іншомовної підготовки (див. вище). Воно ще дозволяє чітко і обґрунтовано (раціонально) обмежувати конкретні цілі навчання у конкретному типі закладу освіти, скорочуючи зміст навчання, а тим самим витрати часу та зусиль на його опанування. Це робиться у повній відповідності до того, для чого взагалі (для якої соціальної потреби) навчають іноземної мови у цьому або іншому закладі освіти і в яких умовах таке навчання здійснюється.

Обговорюваний шлях формулювання загальної мети навчання також дозволяє дати ще більш чіткі орієнтири для добору змісту навчання, ніж ті, що були наведені вище, а також виділити такі орієнтири для визначення його головних методів та засобів. Ця можливість виникає у зв'язку зі встановленим сучасною наукою компонентним складом іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності та її різноманітністю.

Сучасна наука виходить з положення, що комунікативна компетентність поділяється на декілька видів, кожен з яких пов'язаний

з певним видом мовленнєвої діяльності. Це положення було сформульоване ще у 80-ті роки як радянськими (М.Н. Вятютнев, 1984), так і зарубіжними дослідниками (D. Lehmann, S. Moirand, 1980). На теперішній час можна вважати доведеним, що існують окремі іншомовно-мовленнєві комунікативні компетенції в говорінні, читанні, аудіюванні та письмі. Вони є відносно незалежними одна від одної і можуть розвиватися автономно. Наприклад, неосвічена людина може не вміти читати і писати рідною мовою, але це не позбавляє її здатності спілкуватися нею усно. Таким же чином можна на високому рівні оволодіти автоматизмами, навичками та вміннями читання виучуваною іноземною мовою і в той же час бути малоздатним розмовляти нею або розуміти на слух іншомовне усне мовлення.

Це означає, що, по-перше, можливими є курси іноземної мови, в яких навчання буде обмежене певними видами мовленнєвої діяльності без звертання до інших видів (обмеження цілей і змісту навчання, наприклад, у тому випадку, коли фахівець потребує тільки навчитися читати спеціальну літературу виучуваною мовою, а оволодіння іншими видами мовленнєвої діяльності його не цікавить). По-друге, виокремлення різних комунікативних компетентностей для різних видів мовленнєвої діяльності передбачає необхідність навчати їх по-різному (неможливо навчати читання у такий же спосіб, як говоріння). А це, у свою чергу, означає, що формулювання цілей навчання через визначення конкретних видів комунікативних компетентностей у конкретних видах мовленнєвої діяльності, які мають бути сформованими у тих, хто навчаються, дає певні орієнтири для обрання методики навчання і навіть його засобів (наприклад, у сучасних умовах практично не припустимо навчати іншомовного письма, не використовуючи відповідні комп'ютерні програми та Інтернет – див. посібник О.Б. Тарнопольського та С.П. Кожушко (2008), – а у навчанні говоріння ці засоби менш обов'язкові або, принаймні, використовуються по-іншому).

Але ще більше орієнтирів стосовно не тільки добору змісту навчання, але й виділення його методики і засобів формування та розвитку мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь надає компонентний склад комунікативної компетентності, яка висувається як мета навчання, – незалежно від того, чи йдеться про загальну компетентність або компетентність у певному виді мовленнєвої діяльності.

Відразу після впровадження та обґрунтування поняття комунікативної компетентності стало зрозумілим, що вона є багатокомпонентним утворенням. Наприклад, до її складу стали включати: лінгвістичний, дискурсивний, референтний та соціокультурний компоненти (S. Moirand, 1982) або граматичну, прагматичну і со-

ціолінгвістичну компетентності (F. Bachman, A.S. Palmer, 1982). Це стало дуже важливим для методики навчання іноземних мов, оскільки дозволило чітко визначити, чого саме, крім власне мови, потрібно навчати, щоб студенти або учні змогли ефективно брати участь у мовленнєвій комунікації, досягаючи її цілей і не порушуючи норм мовленнєвої та невербальної поведінки, яка є прийнятною у конкретній мовленнєвій спільноті.

У 1980-х роках у радянській методиці (а в наш час і в українській) деякі базові компоненти іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності стали загальноновизнаними, визначаючи, чого та як потрібно навчати, щоб забезпечити формування та розвиток того чи іншого компонента.

Перш за все, це **лінгвістичний компонент**, або **лінгвістична компетентність**, яка забезпечує іншомовну мовленнєву комунікацію відповідно до вимовних, граматичних та лексичних норм системи виучуваної мови (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти..., 2003; Л.А. Ермакова, 1988; Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; О. Tarnopolsky, 2012 та багато інших праць).

Ця компетенція складається з вимовних, граматичних та лексичних навичок, які, у свою чергу, мають у своєму складі численні автоматизми (див. розділ 2). Таким чином, стає зрозуміло, яким є зміст навчання лінгвістичного компонента комунікативної компетентності: він полягає у формуванні в тих, хто навчаються, вимовних, граматичних та лексичних навичок з автоматизмами, що до них входять (орієнтир для визначення змісту навчання). Зрозумілим є також головний орієнтир для визначення методів навчання. З наведеного вище випливає, що мовленнєві навички формуються лише через практику в мовленні, а основа для формування автоматизмів, що входять до складу кожної з навичок, закладається у тренуванні (тренувальних вправах), які потрібні, але значно меншою кількістю, ніж види навчальної діяльності, що входять до мовленнєвої практики. Це означає, що методи навчання мають включати тренування (меншою мірою) та мовленнєву практику в іншомовному спілкуванні (значно більшою мірою). Ці методи забезпечують і орієнтир для відбору засобів навчання. Наприклад, потрібні підручники та посібники з великою кількістю відповідних вправ та видів навчальної діяльності, технічні засоби навчання для виконання всіх тренувальних вправ кожним студентом у групі, щоб забезпечити достатню повторюваність навчальних дій для виникнення мовленнєвого автоматизму (див. розділи 8 і 9) тощо.

Аналогічно повні орієнтири для визначення змісту, методів та засобів навчання дає і другий складовий компонент комунікативної компетентності, коли вона висувається як мета навчання. Цей ком-

понент має назву **соціолінгвістичної компетентності** (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти..., 2003), **лінгвосоціокультурної компетентності** (Л.А. Ермакова, 1988), або **соціокультурної компетентності** (надалі всі три назви будуть використовуються як повні синоніми). Соціолінгвістична компетентність надає можливість спілкуватися у цілковитій відповідності до соціокультурних норм, що існують у певній мовленнєвій спільноті. Цю відповідність забезпечують **уміння** комуніканта продукувати та сприймати мовлення виучуваною мовою з повним урахуванням цих норм, а такі уміння, як впливає з наведеного вище і того, що буде досліджено у наступних розділах, розвиваються завдяки мовленнєвій практиці. Для неї потрібні підручники та посібники зі сприятливими для розвитку вказаних умінь видами навчальної діяльності, засоби демонстрації існуючих у цільовій мовленнєвій спільноті соціокультурних норм (у тому числі технічні засоби: відео, комп'ютерні, Інтернет-джерела тощо) і т. ін. Усе це являє собою орієнтири для добору змісту навчання (добір соціокультурних умінь), визначення методів навчання (мовленнєва практика) та виділення його необхідних засобів (розробка відповідних видів навчальної діяльності у підручниках та посібниках, пошук відповідних матеріалів для демонстрації тощо).

Необхідно зазначити, що соціокультурна, або лінгвосоціокультурна, компетентність є домінуючою порівняно з компетентністю лінгвістичною. Саме вміння, що входять до соціолінгвістичної компетентності, «запускають» ті комплекси вимовних, граматичних та лексичних автоматизмів і навичок, які є найбільш прийнятними в кожному конкретному випадку мовленнєвого спілкування, тобто саме вони «керують» тими навичками, що задіяні у комунікації.

Така ж «підпорядкована залежність» відрізняє відносини наступного компонента комунікативної компетентності – **прагматичної компетентності** – з компетентністю соціолінгвістичною. Прагматична компетентність складається з умінь адекватно спілкуватися залежно від цілей та намірів комунікантів, ситуацій спілкування та взаємовідносин тих, хто спілкуються. Позичати гроші у мовному та мовленнєвому плані необхідно зовсім інакше, ніж вимагати від співбесідника повернути позичені йому гроші (мета комунікації, наміри комунікантів у ній). Одне й те саме виробниче питання двоє колег будуть обговорювати по-різному на виробничій нараді або в їдальні під час обідньої перерви (залежно від ситуації). Нарешті, співбесідники, які перебувають у близьких або дружніх стосунках, зазвичай дискутують з одного й того самого питання, використовуючи інші мовні та мовленнєві засоби, інший «стиль» спілкування, ніж комуніканти, чії стосунки є суто офіційними або

навіть недружніми (залежність спілкування від взаємовідносин тих, хто спілкуються).

Наведене визначення прагматичної компетентності як певного набору вмінь дає такі самі орієнтири щодо визначення змісту, методу та засобів навчання, що й соціолінгвістична компетентність, тому немає потреби повторюватися. Але необхідно підкреслити, що прагматична компетентність, як і лінгвістична, також підпорядкована соціолінгвістичній компетентності, тому що те, як люди спілкуються залежно від власних цілей, намірів, ситуації та взаємостосунків, регулюється соціокультурними нормами, властивими певній мовленнєвій спільноті. У свою чергу, прагматична компетентність сама по собі «керує» компетентністю лінгвістичною – наприклад, відбір певних мовних засобів та «запуск» для їх реалізації в мовленні певних мовленнєвих автоматизмів і цілісних навичок для висловлювання прохання, на відміну від вимоги, залежить саме від прагматичної компетентності мовця. Таким чином, складається певна підпорядкованість компетентностей: соціолінгвістична компетентність як вищий «керуючий» орган визначає функціонування прагматичної компетентності, через яку вплив першої передається на лінгвістичну компетентність, а робота останньої також реалізується під впливом ще й суто специфічних вимог прагматичної компетентності. У результаті можна стверджувати, що всі три розглянутих компетентності перебувають у відносинах *ієрархічної залежності*.

Більшість дослідників визнають наявність ще й **паралінгвістичної компетентності** у складі компетентності комунікативної, хоча деякі з них заперечують її статус як окремої складової останньої, розглядаючи цю компетентність як інтегральну частину соціолінгвістичної компетентності (Л.А. Ермакова, 1988; О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004). У будь-якому випадку паралінгвістична компетентність визначає здатність комуніканта забезпечувати відповідність невербальних компонентів, що використовуються ним у спілкуванні, тим соціокультурним нормам, які існують у конкретній мовленнєвій спільноті, а також його здатність правильно розуміти такі компоненти в мовленні інших комунікантів. Наприклад, до паралінгвістичної складової належить нормативна відстань між співбесідниками у різних за соціокультурними ознаками мовленнєвих спільнотах (див. розділ 2 частини 1 підручника) або різні моделі жестикуляції представників різних соціумів і т. ін. Складова, що розглядається, охоплює не тільки усне, але й письмове мовлення – наприклад, в англомовних виданнях книг зміст передує основному тексту, а не йде за ним, як у виданнях україномовних, сюди ж відносять особливості побудови креслень у спеціальних текстах, що були створені у різних соціокультурних середовищах. Виділен-

ня змісту навчання паралінгвістичної складової, методів та засобів її формування регулюється тими самими орієнтирами, що й для соціолінгвістичної компетентності у цілому, а тому не потребує окремого обговорення.

Деякі дослідники визначають наявність ще одного компонента в складі іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності. Це так звана **предметна компетентність** (Л.А. Ермакова, 1988; О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2004). Вона визначає здатність комуніканта спілкуватися з приводу та на основі певного предметного змісту. Наприклад, людина, яка не має уявлення про квантову механіку, тобто жодним чином не обізнана у цій предметній галузі, безумовно, не зможе не тільки говорити або писати про неї, але й мало що зрозуміє, читаючи тексти з квантової механіки або слухаючи лекції з цієї дисципліни, навіть якщо тексти або лекції будуть рідною мовою. Тим більше, нічого не зможе бути сказаним, написаним або зрозумілим при читанні та аудіюванні, якщо комунікація буде здійснюватися виучуваною мовою. Це означає, що при формулюванні мети навчання як формування у тих, хто навчаються, іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності необхідно брати до уваги необхідність створення предметного компонента цієї компетентності через визначення того, в яких предметних галузях студенти повинні навчитися спілкуватися виучуваною мовою.

Предметна компетентність відстоїть дещо осторонь інших компонентів комунікативної компетентності, які входять до мети навчання. Це пов'язано з тим, що предметний зміст навчання багато в чому визначає весь його інший зміст. Наприклад, який мовний матеріал буде дібраним для навчального процесу в межах формування лінгвістичної компетентності тих, хто навчаються, багато в чому залежить від дібраної предметної тематики навчання (предметна компетентність), тобто ця тематика добирається першою серед усіх інших компонентів змісту (див. наступний розділ). З іншого боку, формулювання мети навчання через поняття комунікативної компетентності не дає орієнтирів для добору змісту навчання предметної компетентності, методів та засобів такого навчання, на відміну від інших компетентностей, таких як лінгвістична, соціолінгвістична та ін. Виняток становлять так звані спеціалізовані, або професійно орієнтовані, компетентності, про які йтиметься далі. Що ж стосується загальної комунікативної компетентності як мети навчання, то цю мету доцільно конкретно формулювати вже після того, як основний зміст навчання предметної компетентності у конкретному мовному курсі буде визначений, виходячи з потреб тих, хто навчаються у цьому курсі, та соціальних потреб (див. наступний розділ). Таким чином, предметна компетентність багато в чому *попередньо* визначає характеристики комунікативної компетентнос-

ті як загальної мети навчання, хоча, в той же час, вона входить до складу останньої.

Усе зазначене вище щодо комунікативної компетентності, її компонентного складу, орієнтирів для визначення змісту, методів та засобів навчання, які вона надає, дозволяє через поняття цієї компетентності сформулювати загальну мету навчання іноземної мови у будь-якому типі закладу освіти на будь-якому етапі мовного курсу.

Загальною метою викладання іноземної мови у будь-якому типі закладу освіти на будь-якому етапі навчання є формування у тих, хто навчаються, іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності, рівень розвитку якої на кінець мовного курсу або одного з його етапів має відповідати соціальному замовленню та потребам тих, хто навчаються, нормативним вимогам до можливого рівня сформованості такої компетентності на певному етапі її формування і реальним можливостям у заданих умовах навчання. Комунікативна компетентність формується та розвивається в єдності всіх її компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного (який включає до свого складу паралінгвістичний компонент), прагматичного та предметного, що дають узагальнені орієнтири для добору змісту навчання, обрання методів та засобів для проведення навчального процесу. Особливо багато в цьому плані залежить від предметного компонента комунікативної компетентності, конкретний склад якого визначається ще перед конкретизацією цілей навчання, його змісту, методів і засобів, оскільки така конкретизація багато в чому відбувається, спираючись на цей склад.

Усе в наведеному визначенні загальної мети було розглянуто та інтерпретовано вище, крім положення щодо можливих рівнів розвитку іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності. Це положення потребує окремих коментарів.

Перш за все, необхідно зазначити, що комунікативна компетентність може бути найрізноманітніших рівнів розвитку. Наприклад, якщо людина здатна привітатися виучуваною мовою, назвати себе, зрозуміти відповідні репліки співбесідника, подякувати, вибачитися тощо, то це вже є іншомовно-мовленнєвою комунікативною компетентністю, хоча ще мінімального рівня розвитку. Саме для визначення переходів від нижчих до вищих рівнів розвитку комунікативної компетентності у методиці запроваджена **етапізація** навчання іноземних мов.

Це навчання в англо-американській методиці прийнято поділяти на **початковий (beginner's), елементарний (elementary) етапи, передсередній (pre-intermediate), середній (intermediate),**

вищий за середній (*upper intermediate*) та просунутий (*advanced*) етапи, за яким ще йде етап повної компетентності (*proficiency*). Звичайно, вимоги до рівня комунікативної компетентності на всіх етапах різняться у плані все більшого ускладнення, розширення охоплення та загального прогресивного розвитку цієї компетентності при переході від кожного нижчого до кожного вищого з етапів.

Дуже детально рівень розвитку комунікативної компетентності по завершенні будь-якого з етапів, вимоги до цього рівня, конкретні цілі, які переслідуються у процесі формування такого рівня, аналізуються у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти... (2003), тому немає потреби аналізувати їх у цьому підручнику. Варто лише зауважити, що комунікативні компетентності певного рівня, що мають бути досягнутими тими, хто навчається, наприкінці навчання на тому чи іншому його етапі, набули в цих Рекомендаціях літерно-цифрових позначень (навіть з доданням позначки «+» для більш конкретизованої класифікації). Так, рівень A1 має бути досягнутим тими, хто навчається, по завершенні початкового етапу, рівень A2 – після елементарного етапу, B1 – після передсереднього, B2 – після середнього, B2+ – після вищого за середній етапу, C1 – наприкінці просунутого етапу і C2 – наприкінці етапу повної компетентності. Наведені у Загальноєвропейських Рекомендаціях цілі формування та вимоги до кожного із зазначених вище рівнів сформованості іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності і є тими **нормативними вимогами**, про які йшлося у наведеному вище визначенні загальної мети навчання іноземної мови.

Цілі навчання комунікативної компетентності на кожному з окремих етапів її формування називають **проміжними** (у відношенні до загальної мети всього курсу в цілому). При цьому рівень досягнення проміжних цілей навчання і його загальної мети багато в чому залежить від типу закладу освіти та умов для навчання іноземної мови, які у ньому існують (див. визначення вище). Наприклад, у немовному ЗВО такі умови значно гірші, ніж у мовному виші – суттєво менше навчальних годин, нижче вихідна мовна підготовка студентів тощо. Тому на кожному з етапів навчання досягнутий ними рівень комунікативної компетентності, хоча і повинен відповідати кожному із зазначених вище «класифікаторів» рівнів (A1 або B1 і т.д.), але в їх мінімально припустимій (за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти..., 2003), а не максимальній, як у мовному ЗВО, сформованості. Крім того, етапи мовної підготовки у немовному виші зазвичай закінчуються середнім етапом, тобто найвищим рівнем комунікативної компетентності, що формується у студентів, може бути B2, у найкращому випадку – B2+.

Нарешті, як сказано у наведеному визначенні мети, рівень сформованості іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності та конкретизація мети її формування залежить від соціального замовлення та потреб тих, хто навчаються. Таке замовлення і потреби студентів немовних ЗВО у плані оволодіння іншомовним мовленнєвим спілкуванням нижче за рівнем, ніж соціальне замовлення на це оволодіння студентами мовних вишів і їхні власні потреби. Це також відображається у цілях мовної підготовки у немовному ЗВО на відміну від мовного.

Крім того, у немовних вишах у мовних курсах студенти повинні сформувавши специфічну іншомовно-мовленнєву комунікативну компетентність, яка має бути прямо пов'язана з їхньою майбутньою професією. Існують так звані **спеціальні** (або **професійні**) цілі навчання іноземних мов, коли комунікативна компетентність формується та розвивається для спеціальних форм іншомовної комунікації, наприклад, виключно для професійного спілкування. У цьому випадку у студентів розвивається, як вже зазначалося вище у цьому розділі, спеціалізований білінгвізм (P. Christophersen, 1973), що характеризується наявністю **спеціалізованої, або професійної, іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності** (О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2004).

Така професійна іншомовно-мовленнєва комунікативна компетентність може мати додаткові компоненти у своєму складі порівняно із загальною компетентністю. Ці компоненти відображають вимоги до майбутньої професії і мають знайти своє вираження в іншомовній професійній комунікації тих, хто вивчає іноземну мову. Наприклад, Л.А. Ермакова (1988) вважає, що іншомовно-мовленнєва професійна комунікативна компетентність випускників немовних вишів технічного профілю має включати **формально-логічний компонент**, який забезпечить побудову іншомовного професійного мовлення студентів відповідно до законів формальної логіки – надзвичайно важливої для представників технічних професій. О.Б. Тарнопольський та С.П. Кожушко (2004) включають до складу іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності майбутніх бізнесменів, які будуть працювати в міжнародному діловому просторі, крім формально-логічного, ще й **психологічний компонент** – обов'язковий для успішної участі у ділових переговорах, що проводяться виучуваною мовою. Виділяється також **компонент «стилю життя»**, що дозволяє комуніканту розуміти специфічні особливості цього стилю в тому конкретному іншомовному бізнес-середовищі, у якому він опиняється, виконуючи свої професійні обов'язки. Для інших іншомовно-мовленнєвих професійних комунікативних компетентностей можливо виділити й інші професійно-специфічні компоненти.

Виділення таких додаткових компонентів дозволяє конкретизувати (уточнити) спеціальні цілі навчання, що пов'язані з іншомовною підготовкою для професійних цілей. Ще більшою мірою уточнює такі цілі опертя на поняття **соціально-комунікативних ролей** (В.Л. Скалкін, 1981). Для навчання мови заради професійних цілей доцільно говорити про **професійні іншомовні соціально-комунікативні ролі**, тобто ті професійні ролі, які випускник буде з найбільшою вірогідністю виконувати, здійснюючи свої професійні обов'язки через професійну комунікацію виучуваною мовою у тих сферах комунікації (див. вище у цьому розділі), спілкуванню в яких доцільно навчати у ЗВО конкретного типу. Наприклад, майбутніх фахівців у галузі міжнародної бізнесової діяльності найдоцільніше навчати іншомовного спілкування у професійно-трудовій та адміністративно-правовій сферах (див. перелік усіх сфер вище), тому що саме в них їм найчастіше доведеться користуватися виучуваною мовою для виконання професійних завдань. Спілкуючись іноземною мовою у зазначених сферах, фахівці у галузі бізнесу/економіки, мабуть, найчастіше будуть виконувати професійну іншомовну соціально-комунікативну роль «учасника міжнародних ділових переговорів», а також цілий ряд інших ролей, які потрібно чітко визначити для формулювання конкретних завдань навчання та раціонального обмеження його змісту.

Згідно з твердженням В.Л. Скалкіна (1981) усі соціально-комунікативні ролі, які виконуються людиною, в їх єдності становлять її **соціально-комунікативну позицію**. Вона може бути **професійною соціально-комунікативною позицією**, яку О.Б. Тарнопольський та С.П. Кожушко (2004, с. 29–30) визначають як «набір соціально-комунікативних ролей певного фахівця при виконанні ним своїх професійних функцій» (*переклад українською мовою наш – О.Т., М.К.*). Ті ж автори вважають, що найкращим формулюванням назви такої позиції для фахівця у галузі міжнародного бізнесу/економіки буде назва «Менеджер», яка охоплює всі його можливі професійні іншомовні соціально-комунікативні ролі і є зручною для визначення конкретизованої мети навчання.

Виходячи з наведеного вище, О.Б. Тарнопольський та С.П. Кожушко (2004, с. 39–40) таким чином формулюють спеціальну мету навчання англійської мови для ділового спілкування в економічному ЗВО та/або на факультеті, де навчаються майбутні фахівці у галузі міжнародної бізнесової діяльності (формулювання нижче подається у нашому вільному перекладі українською мовою з незначними змінами та купюрами):

Метою навчання ділової англійської мови у ЗВО або на факультеті економічного профілю є формування у студентів професійно орієнтованої комунікативної компетентності у

говорінні, аудіюванні, читанні та письмі у галузі ділового спілкування, яка дає можливість забезпечувати комунікацію щодо загальних питань ділової активності.

Професійно орієнтована комунікативна компетентність, що формується у процесі навчання, покликана забезпечити спілкування у професійно-трудовій та адміністративно-правовій сферах випускнику з професійною соціально-комунікативною позицією «Менеджер» у тих соціально-комунікативних ролях, які з найбільшою вірогідністю потребуватимуть від нього англомовної комунікації під час здійснення професійної діяльності.

У курсі ділової мови професійно орієнтована комунікативна компетентність у галузі ділового спілкування має бути сформованою в єдності п'яти із семи її основних компонентів: лінгвістичного, предметного, формально-логічного, прагматичного та ділового лінгвосоціокультурного з невеликою паралінгвістичною складовою, яка входить до останнього компонента. Два інших компоненти («стилю життя» та психологічний) доцільно і бажано розвивати в окремому короткому курсі або курсах.

Комунікативна компетентність, що формується, має досягти обмеженого у своєму розвитку рівня – рівня комунікативної достатності, який допускає наявність прогалин у володінні мовним матеріалом, мовленнєвими автоматизмами, навичками та вміннями, але ці прогалини не повинні бути перешкодами для адекватної комунікації у тих сферах спілкування, що були дібрані для навчання при заданій соціально-комунікативній позиції комуніканта та його заданих соціально-комунікативних ролях.

З наведеного формулювання спеціальної (професійної) мети навчання іноземної мови в одному з типів немовних вишів видно, що запропоноване визначення мети є цілком у межах того визначення загальної мети навчання іноземної мови, яке було наведене вище у цьому розділі. Але формулювання спеціальної мети було значною мірою уточнено стосовно конкретного типу ЗВО, умов навчання іноземної мови в ньому і соціального замовлення на професійно значущі результати такого навчання. Це дозволяє надавати ще чіткіші, ніж у формулюванні загальної мети, орієнтири для цілевідповідного добору змісту навчання, виділення його методів та засобів.

Подальшій конкретизації таких орієнтирів допомагають так звані **поодинокі цілі навчання**, які входять як до його загальної мети, так і до проміжних та спеціальних цілей. Це, наприклад, можуть бути конкретні поодинокі цілі навчання одного з видів мовленнєвої діяльності або одного з аспектів вивченої мови в межах загальної мети навчання, яка передбачає оволодіння всіма чотир-

ма видами такої діяльності або всіма мовними аспектами. Якщо поодинокі цілі формулюються, виходячи з окреслених вище завдань, то вони природним шляхом надають чіткіші орієнтири для добору змісту навчання, виділення методів та засобів навчання конкретного виду мовленнєвої діяльності або конкретного аспекту мови. Ще більш чіткі орієнтири такого роду надають окремі завдання навчання, які у великій кількості входять до будь-якої із зазначених його цілей. Вони спрямовані на організацію вирішення конкретних методичних завдань, наприклад, формування конкретних мовленнєвих автоматизмів, навичок або розвиток конкретних умінь, на засвоєння певного мовного матеріалу тощо.

З усього викладеного в цьому розділі зрозуміло, що різні види цілей навчання (із завданнями, які до них входять) є найбільш загальними, але **головними регуляторами навчального процесу з іноземних мов**. Саме вони визначають конкретику та керують застосуванням усіх інших методичних категорій: змісту, методів та засобів навчання. З урахуванням цього можна переходити до розгляду цих категорій.

Література до розділу 6

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.

Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – Москва: Русский язык, 1984. – 144 с.

Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез. // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

Ермакова Л.А. Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза): дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Л.Е. Ермакова. – Москва, 1988. – 308 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – Киев: Ленвит, 2004. – 192 с.

Тарнопольский О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.

Bachman F. The construct validation of some components of communicative proficiency / F. Bachman, A.S. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16, No. 3. – P. 449–464.

Christophersen P. Second language learning: Myth and reality / P. Christophersen. – Harmondsworth: Penguin Education, 1973. – 110 p.

Hymes D.H. On communicative competence / D.H. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

Hymes D. Models of interaction of the language and social life / D. Hymes // *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* / Ed. by J.J. Gumperz and D. Hymes. – Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1986. – P. 35–71.

Lehmann D. Une approche communicative de la lecture / D. Lehmann, S. Moirand // *Le Français dans le Monde*. – 1980. – No. 153. – P. 72–79.

Moirand S. Enseigner á communiquer en langue étrangère / S. Moirand. – Paris: Hachette, 1982. – 188 p.

Paulston C.B. Linguistic and communicative competence: Topics in ESL / C.B. Paulston. – Clevedon: Multilingual Matters, 1992. – 145 p.

Searle J.R. What is a speech act / J.R. Searle // *Language and Social Context. Selected Readings* / ed. by P.P. Giglioli. – Harmondsworth: Penguin Books, 1972. – P. 136–154.

Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Widdowson H.G. Teaching language as communication / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.

Wunderlich D. Foundations of linguistics / D. Wunderlich. – Cambridge: Cambridge University Press., 1979. – 360 p.

Yalden J. Principles of course design for language teaching / J. Yalden. – Cambridge: Cambridge University Press., 1995. – 207 p.

Розділ 7



ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЙОГО ДОБІР¹³

Розгляд цього питання потребує, перш за все, визначення того, які компоненти включаються до складу змісту навчання. Деякі автори відносять до цього складу тільки мовленнєві навички та вміння (Б.А. Лапидус, 1986). Інші вважають за необхідне включити ще й мовний матеріал (Р.К. Миньяр-Белоручев, 1990). Нарешті, треті суттєво розширюють список, додаючи сюди і тексти як зразки письмового та усного мовлення, тематику усного мовлення та читання, мовленнєві ситуації та різноманітну лінгвістичну інформацію – лінгвістичні поняття, правила тощо (див., наприклад, Методика обучения иностранным языкам... , 1982; Основы методики... , 1986; Теоретические основы методики... , 1981).

У визначенні складу змісту навчання ми будемо виходити з того, що до нього має увійти все, що повинно бути сформовано у студентів і що вони мають засвоїти до кінця курсу, зберігаючи у своїй пам'яті після його закінчення.

З цієї точки зору до змісту доцільно віднести:

¹³У в цьому розділі те, що стосується компонентного складу змісту навчання іноземної мови, процедури та послідовності добору цього змісту, позичене з двох попередніх праць першого автора цього підручника: див. Методика навчання англійської мови студентів-психологів (2011, розділ 2, підрозділ II) та О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко (2004, глава 3). З праці «Методика навчання англійської мови студентів-психологів» 2011, с. 128–129) також позичена вся інформація щодо навчальних текстів для мовного курсу і синтезування таких текстів.



1. Мовленнєві автоматизми, навички та вміння як головний компонент, оскільки загальна практична мета навчання – формування іншомовної комунікативної компетентності зі всіма її головними складовими (лінгвістичною, соціолінгвістичною та прагматичною компетентностями – див. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти..., 2003) – досяжна тільки через формування відповідного комплексу навичок та вмінь.



2. Мовний матеріал, оскільки саме на його основі розвиваються лексичні, граматичні та фонетичні мовленнєві автоматизми та навички, і функціонування таких автоматизмів і навичок неможливе, якщо мовний матеріал, на базі якого вони розвинуті, не зберігається у пам'яті. При цьому для студентів ЗВО актуальним є розвиток головним чином граматичних та лексичних іншомовних мовленнєвих автоматизмів і навичок, а фонетичні мовленнєві автоматизми і навички мають бути розвинутими ще в межах шкільного курсу (це не виключає того, що у немовних ЗВО інколи доводиться формувати їх спочатку або «дорозвивати» їх якщо не у всіх, то в окремих студентів, а також проводити спеціальні вступні корективні фонетичні курси у мовних вишах – див. розділ 10). Тому, коли йдеться про відбір мовного матеріалу для ЗВО, мається на увазі практично тільки лексичний та граматичний матеріал. Слід також взяти до уваги, що **лінгвістичні знання та поняття** (наприклад, граматичні правила), пов'язані з мовним матеріалом та мовленнєвим автоматизмами і навичками, що на ньому базуються, **недоцільно включати до змісту навчання**. Вони можуть використовуватися як відправна точка для розвитку мовленнєвих автоматизмів і навичок (див. О.Б. Тарнопольський, 1991; О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004), але лише як інструмент, за допомогою якого ці автоматизми та навички починають формуватися. Коли автоматизми та навички розвинуті, відповідні лінгвістичні знання та поняття вже не потрібні і студенти можуть їх забути без будь-якої шкоди для сформованої комунікативної компетентності (див. твердження вище, згідно з яким до змісту навчання увійде лише те, що обов'язково має залишитися у пам'яті студентів).



3. Соціолінгвістичні, прагматичні та паралінгвістичні знання (нерідко ще й формально-логічні – див. попередній розділ) утворюють основу для формування відповідних **вмінь**, що забезпечують можливості спілкування на основі тих соціолінгвістичних/соціокультурних, прагматичних

та паралінгвістичних норм, що властиві соціокультурній спільноті (мовленнєвій спільноті – див. попередній розділ), мова якої вивчається. У зв'язку із сучасною орієнтацією викладання іноземних мов саме на таку **міжкультурну комунікацію** (Н.Ф. Бориско, 1999) цей компонент змісту навчання набуває все зростаючого значення. Його значущість поширюється навіть на навчання іноземної мови для суто спеціальних/професійних цілей, оскільки кожна національна соціокультурна професійна спільнота має свої специфічні соціолінгвістичні, прагматичні та навіть паралінгвістичні особливості фахового спілкування. Вони мають бути засвоєні студентами, які вивчають іноземну професійну підмову цієї спільноти.



4. Мовленнєвий матеріал у вигляді навчальних текстів для читання та усного мовлення. Цей компонент є досить специфічним, і його включення до змісту навчання потребує окремого пояснення. Звичайно, неможливо розраховувати на те, що ті, хто навчаються, запам'ятають усі іншомовні тексти, які вони читали або прослуховували у навчальному процесі. Цього від них ніхто і не очікує. Але, по-перше, саме цей мовленнєвий матеріал є джерелом, звідки студенти отримують увесь мовний матеріал (лексичний, граматичний) і на основі якого розвиваються відповідні мовленнєві автоматизми та навички. Вони отримують з навчальних текстів також соціолінгвістичні, прагматичні, паралінгвістичні (а також формально-логічні) знання для розвитку комунікативних умінь. Усе це має бути засвоєним тими, хто навчаються, і зберігатися у їхній пам'яті. По-друге, саме мовленнєвий матеріал (тексти) є джерелом предметної (у випадку навчання для вузькопрофесійних цілей – професійної предметної) інформації, яка має залишитися у пам'яті тих, хто навчаються. Відомо, що мовлення, не підготовленого за предметним змістом, не може бути в принципі (П.Б. Гурвич, 1972). Тому інформація з навчальних іншомовних текстів також має бути засвоєною для подальшого використання у комунікації. Це особливо стосується текстів фахових, оскільки без засвоєння професійної інформації, яка в них міститься, подальше іншомовне професійно спрямоване спілкування студентів стане неможливим. Саме з цієї причини, як вже було сказано у попередньому розділі, деякі дослідники (Л.А. Ермакова, 1988; О.Б. Тарнопольський, 1991; О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004) включають окрему *предметну компетентність* до складу іншомовної комунікативної компетентності, що формується у студентів немовного ЗВО, які вивчають іноземну мову для спеціальних цілей (див.

також попередній розділ). Наведена причина також обумовлює необхідність включення мовленнєвого матеріалу (текстів) до змісту навчання.



5. Темі і ситуації спілкування. Це один з найважливіших компонентів змісту навчання. По-перше, будь-яке усно-мовленнєве та письмово-мовленнєве спілкування пов'язане з темою спілкування, яка визначає його зміст. По-друге, усно-мовленнєва та письмово-мовленнєва комунікація завжди відбувається у певній ситуації (И.А. Зимняя, 1985; А.А. Леонтьев, 1974), і ця ситуація визначає, як саме комунікація буде відбуватися. Ми по-різному будемо читати одну й ту саму книжку, коли читання буде проходити у ситуації відпочинку (для розваги) або у ситуації підготовки до екзамену. Точно таким же чином одну й ту саму бізнесову тему люди по-різному обговорюють у ситуації офіційних ділових переговорів або у «кулуарному» спілкуванні під час перерви у цих переговорах. Взагалі, можна відзначити, що: 1) теми і ситуації спілкування у взаємодії визначають, яким конкретно буде зміст спілкування, а через це – які саме усно-мовленнєві або письмово-мовленнєві тексти в ньому будуть продукуватися або сприйматися; 2) через зміст спілкування і тексти, що продукуються та сприймаються у ньому, теми і ситуації обумовлюють функціонування у комунікації тих чи інших соціолінгвістичних, прагматичних та паралінгвістичних умінь, в основі яких лежать певні соціолінгвістичні, прагматичні та паралінгвістичні знання; 3) теми і ситуації рецептивного та продуктивного мовлення визначають і той мовний матеріал (лексику та граматику), який у цьому мовленні використовується, оскільки він обов'язково змінюється залежно від того, про що йдеться у комунікації (тема) і в якій ситуації вона відбувається; 4) нарешті, від усього вищезазначеного (тобто від тем і ситуацій) буде залежати, які конкретно мовленнєві автоматизми, навички та вміння будуть задіяні у спілкуванні. Таким чином, добір всіх перелічених вище складових змісту навчання буде також залежати від того, які теми і ситуації були дібрані для такого навчання. Необхідно також враховувати і те, що, хоча теми і ситуації є взаємопов'язаними і навіть нерідко взаємозалежними через екстралінгвістичні фактори (Содержание обучения..., 1984, с. 133), вони все ж таки є різноплановими поняттями (Д.И. Изаренков, 1981). Тема може залежати від ситуації, вони можуть бути повністю незалежними одна від одної і, нарешті, ситуація

може залежати від теми (Е.М. Розенбаум, 1975). Саме останній варіант є найбільш розповсюдженим у професійному спілкуванні, що дало підставу деяким методистам стверджувати, що у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у немовному ЗВО домінують саме теми, тобто вони мають пріоритет над ситуаціями (Е.И. Мотина, 1983). Таким чином, у немовних вишах спочатку потрібно проводити добір фахових тем для навчання, а під ці теми відбирати ситуації, адекватні для спілкування. Те саме є, мабуть, справедливим і для мовних вишів, де навчання також орієнтовано на майбутню професію випускників. Отже, саме поняття теми є **базовим** для всього змісту навчання іноземної мови у ЗВО і добору цього змісту.

Вирішення питання про компонентний склад змісту навчання дозволяє перейти до аналізу того, як цей зміст потрібно добирати для умов навчання у вищій школі. У зв'язку з цим важливо зазначити, що коли зміст навчання розглядається як простий перелік компонентів, нерідко відбір цього змісту починається з будь-якого з компонентів (найчастіше, з мовного матеріалу) без чіткого наукового обґрунтування послідовності процедури відбору. Це, як правило, призводить до того, що добір змісту здійснюється виключно на підставі суб'єктивних поглядів авторів підручників та посібників, укладачів навчально-методичних матеріалів тощо. У результаті, зміст навчання може необґрунтовано розширюватися або звужуватися, до нього потрапляють малопотрібні елементи, в той час як деякі важливі елементи випадають з поля зору, і т. д.

Вперше науково обґрунтовану концепцію послідовності відбору змісту навчання запропонував В.Л. Скалкін (В.Л. Скалкин, 1989). Він виходив з положення, що зміст навчання – це багаторівнева категорія, а не просто перелік компонентів. Зміст трактувався як саме формування іншомовної комунікативної компетентності, яке складається з декількох шаблів. На верхньому шаблі є процес оволодіння системою знань, навичок та вмінь (процесуальний і психофізіологічний аспекти). На шаблі, який розташований нижче, розміщується мовний інвентар (лінгвістичний аспект), а на останньому шаблі – комунікативний аспект – значення, смисл мовних знаків, зміст текстів (В.Л. Скалкин, 1989, с. 47).

Підхід, запропонований В.Л. Скалкіним, дуже привабливий тим, що він окреслює шлях проведення добору змісту навчання на основі закономірностей володіння мовою у взаємозв'язку всіх складових цього змісту. У результаті виникає можливість забезпечити точність (прецизійність) добору, недосяжну, коли зміст навчання трактується як перелік компонентів. Зникає підґрунтя для

проведення суто емпіричного відбору (залежно від волі того чи іншого автора підручника або укладача навчальних матеріалів), який виключає чіткий взаємозв'язок та взаємообумовленості між дібраними частинами змісту.

Навпаки, опора на описаний вище підхід В.Л. Скалкіна (1989) дозволила розробити зовсім іншу процедуру відбору змісту навчання. Ця процедура була описана та обґрунтована в докторській дисертації О.Б. Тарнопольського (О.Б. Тарнопольский, 1991). Вона вимагає відбору мовленнєвих матеріалів (навчальних текстів) тільки після того, як був дібраний зміст цих матеріалів. Добір же змісту потребує попереднього відбору тематики і ситуацій для усно-мовленнєвого і письмово-мовленнєвого спілкування, у межах якого буде здійснюватися навчання автоматизмів, навичок та вмій мовленнєвої комунікації.

Якщо тематика і ситуації дібрані першими, то це визначає як зміст текстів, так і значення та смисл мовних знаків, що функціонують при здійсненні мовленнєвих актів у тих ситуаціях, де комунікація відбувається за певною тематикою. На цій основі виникає можливість обґрунтовано добирати і самі тексти, і той мовний інвентар, соціолінгвістичні та прагматичні знання, на якому вони побудовані. Нарешті, з дібраних текстів, мовного інвентаря, соціолінгвістичних та прагматичних знань можна вивести ті знання, автоматизми, навички та вміння, якими ті, хто навчаються, мають оволодіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності.

Таким чином, як вже зазначалося в одній із праць першого автора підручника (О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004), запропонований підхід визначає необхідність слідування чіткій послідовності у відборі змісту навчання. ***Відбір необхідно проводити у напрямку знизу вгору: від компонентів, що становлять комунікативний аспект, через компоненти, що входять до лінгвістичного аспекту, та завершуватися компонентами процесуального і психофізіологічного аспектів.*** Саме такий підхід відповідає загальнометодичному принципу комунікативності (Методика навчання іноземних мов..., 1999, с. 51–52), оскільки відбір цілком і повністю походить від комунікації і обумовлений її потребами.

Запропонована послідовність відбору змісту навчання може бути подана схематично (рис. 3).

Послідовність, що показана на рис. 3, можна назвати **моделлю відбору**. Крім вже відзначеної її переваги – чіткості у визначенні послідовності відбору (спочатку відбирається комунікативний аспект, потім лінгвістичний і т.д.), – вона має ще одну, не менш суттєву, перевагу.

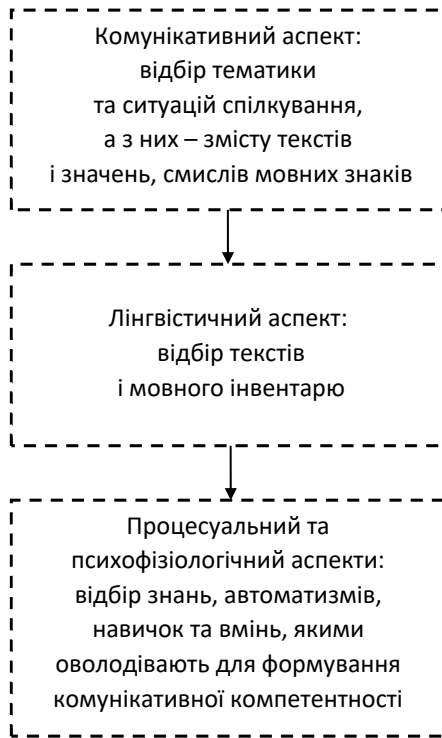


Рис. 3. Послідовність добору змісту навчання іноземної мови
для мовних курсів у вищій школі
(О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004, с. 43)

Для аналізу цієї переваги потрібно звернутися до запропонованої Т. Дадлі-Еванс та М.Дж. Сент Джон (Т. Dudley-Evans, M.J. St. John, 1998) диференціації понять **carrier-content** та **real content**. Автори вважають, що будь-який зміст навчання іноземних мов поділяється на ці два види змісту. Перший з них (**carrier-content**) є **предметною стороною** того, про що ті, хто навчаються, говорять, слухають, читають або пишуть, користуючись засобами іноземної мови. **Real content** визначається як мовна та мовленнєва сторона, аспект навчальної і комунікативної діяльності (включаючи всі автоматизми, навички та вміння спілкування). Цей зміст навчання автори називають **реальним (real)**, тому що саме він є головним для будь-якого курсу іноземної мови, хоча його домінування може бути прихованим під зовнішнім пріоритетом предметної сторони аспекту, якщо ставиться мета навчання спілкування, яке завжди є предметним.

З моделі на рис. 3 видно, що вона обумовлює відбір змісту навчання, починаючи з *carrier-content*, тобто з предметної сторони (теми, ситуації, зміст текстів), – наприклад, для немовного вишу з відбору фахового предметного змісту на основі фахової предметної тематики. Саме цей фаховий зміст буде визначати всі інші мовні та мовленнєві складові загального змісту навчання. У цьому і полягає **головна перевага запропонованого підходу, якщо йдеться про навчання заради суто професійних цілей.**

Зі схеми на рис. 3 та зі всього викладеного вище стає зрозуміло, що у всіх вишах відбір змісту навчання починається саме з добору тем для подальшого їх опрацювання. Як вже зазначалося, це стосується не тільки немовних, але й мовних вишів, оскільки і в мовних закладах освіти навчання мови орієнтоване на майбутню професію, а в професійній комунікації теми є пріоритетними порівняно із ситуаціями (див. вище). Дібрані теми, у свою чергу, мають **відображати базовий предметний зміст іншомовної комунікації в мовному курсі в цілому.** Для немовних вишів цей предметний зміст обов'язково має бути дуже тісно пов'язаним з майбутньою спеціальністю студентів (див. попередній розділ). Але в цьому випадку, коли йдеться про навчання іноземної мови виключно для професійного спілкування, необхідно пам'ятати, що в перші два роки навчання у немовному виші у курсі іноземної мови неможливо розглядати вузькоспецифічні та складні спеціальні проблеми – студенти ще не мають необхідної для цього фахової підготовки. Йдеться, скоріше, про вивчення найбільш загальних та ключових проблем спеціальності, причому **на рівні, ближчому до науково-популярного, ніж до суто наукового.** Але при цьому в мовному курсі необхідно забезпечувати досить системне викладення таких загальних та ключових питань в їх взаємозв'язку та взаємозалежності. Це дасть можливість створити у свідомості студентів достатньо повне і чітке **загальне уявлення про їхню майбутню спеціальність і майбутню роботу – уявлення, створене засобами іноземної мови.** Без створення такого повного та систематизованого уявлення (своєрідної **моделі майбутньої спеціальності**) зникає сенс навчання мови через зміст фахових дисциплін, про яке вже йшлося у першій частині підручника (див. розділ 4) як про оптимальний підхід до навчання мови у професійних цілях. Модель спеціальності, створена засобами іноземної мови, також потрібна для того, щоб мати можливість перейти на старших курсах до різноманітних програм іншомовного занурення на заняттях вже не з іноземної мови, а з фахових дисциплін (див. розділ 4 частини 1 підручника).

Зі сказаного випливає два висновки. Перший полягає в тому, що при навчанні іноземних мов через зміст фахових дисциплін на молодших курсах немовного ЗВО зовсім не обов'язково проводити

таке навчання на базі змісту тільки однієї фахової дисципліни. Це, мабуть, буде і недоцільним. Навпаки, *потрібно залучити теми (зміст) з цілого ряду фахових дисциплін та систематизувати їх, для того щоб створити у студентів вищезгадане загальне уявлення про спеціальність, тобто модель майбутньої спеціальності, реалізовану у свідомості тих, хто навчаються, засобами іноземної мови.*

Другий висновок полягає в необхідності використання певної процедури для того, щоб відібрати для навчання іноземної мови саме такі ключові теми, які можуть бути логічно поєднаними та систематизованими і через це дадуть можливість створити засобами іноземної мови досить узагальнену, повну і цілісну картину майбутньої спеціальності (модель цієї спеціальності) у студентів немовних і мовних вишів.

Подібний відбір тем для немовного ЗВО не може бути проведений лише зусиллями фахівців з навчання іноземних мов (наприклад, укладачів підручників). Коректного виділення ключових для певної спеціальності та систематизованих тем, що створюють (після їх вивчення студентами) цілісну картину спеціальності у того, хто навчається, можливо досягти тільки на основі консультацій з фахівцями у конкретній галузі.

Теми спілкування, як уже зазначалося, є пріоритетними порівняно із ситуаціями спілкування, якщо йдеться про навчання мови для спеціальних цілей, тобто мовленнєві ситуації для навчання добираються, виходячи з дібраних тем і відповідно до них. Вони повинні відображати ті ситуації спілкування, в яких випускник немовного ЗВО з найбільшою вірогідністю потребуватиме у процесі професійної діяльності спілкування мовою, що вивчалася, для професійних цілей і за заданою фаховою тематикою (див. О.Б. Тарнопольський, 1991). Таке виділення ситуацій для включення до змісту навчання також потребує консультацій зі спеціалістами в конкретній галузі. Лише для мовного ЗВО теми і ситуації можуть добиратися самостійно укладачем навчальних матеріалів, тому що це лежить у межах його професійної компетентності.

Коли теми і ситуації спілкування для навчального процесу вже дібрані, настає черга добору мовленнєвих матеріалів, тобто текстів для письмового та усного мовлення, на основі яких і здійснюється навчання. Ці тексти мають відповідати трьом основним вимогам. По-перше, вони мають бути **типовими** для тих дібраних тем і ситуацій, спілкування, які вони репрезентують. По-друге, вони мають достатньо повно **розкривати основний предметний зміст** кожної з дібраних тем. По-третє, будь-яке навчання через зміст потребує використання у навчальному процесі тільки **автентичних** текстів, причому таких, які стимулюють інтеграцію всіх видів мовленнєвої

діяльності – коли читання або слухання веде до говоріння, а потім письма, письмо, у свою чергу, знов потребує читання і т. д. (див.: **D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche, 1989**). Тільки автентичні тексти здатні дійсно типово репрезентувати теми та ситуації іншомовної комунікації, повно розкриваючи їх предметний зміст.

Є багато джерел добору типових автентичних текстів для навчального процесу. Наприклад, джерелом відбору таких текстів для читання студентами немовного вишу, які вивчають англійську мову для суто професійних цілей, можуть служити автентичні підручники з фахових дисциплін, що використовуються у ЗВО англійськомовних країн для навчання майбутніх фахівців з тієї або іншої спеціальності. Але найбільш «багатим» та доступним джерелом добору типових автентичних фахових текстів є мережа Інтернет (численні фахові сайти). Перевага цього джерела полягає ще й у тому, що там можна знайти тексти-зразки не тільки для письмового, але й для усного мовлення. Також майже необмеженими є можливості Інтернету для добору автентичних іншомовних письмових і усних текстів, що призначені для навчального процесу у мовних вишах.

Коли мовленнєві матеріали вже повністю дібрані, відбір соціолінгвістичних і прагматичних знань і мовного матеріалу для навчання стає значно простішим. І такі знання та мовний матеріал просто «виділяються» з дібраних текстів. А коли вже цей матеріал є дібраним, стає цілком зрозумілим, які саме мовленнєві автоматизми, навички та вміння необхідно формувати у студентів.

При цьому найбільші труднощі становлять перші дві стадії добору змісту навчання: відбір тем та ситуацій комунікації та відбір мовленнєвих матеріалів (текстів для письмового та усного мовлення). Усі інші, наступні, стадії є, звичайно, доволі кропіткими, але, як вже було зазначено попередньо, здебільшого технічними процедурами «вичерпування» з дібраних текстів того, що заповнює три «вищих» шаблі змісту навчання.

Що стосується відбору тем та ситуацій, то головна складність полягає в тому, що для навчання мови практично в усіх немовних вишах кваліфіковано добирати їх можна, лише спираючись на думку фахівців у тій або іншій галузі, тобто через проведення відповідного опитування. Таке опитування необхідно проводити, виходячи з трьох вимог:



1. Опитувати потрібно не будь-яких фахівців з певної предметної галузі, а лише тих, хто досить добре володіє іноземною мовою, зміст навчання якої добирається, і регулярно використовує цю мову у професійній діяльності. Лише такі фахівці можуть обґрунтовано судити, які теми іншомовної професійної комунікації є дійсно потрібними для іншомовного усного (говоріння та аудіювання) і письмо-

вого (читання та письмо) спілкування українського фахівця певного професійного профілю і в яких мовленнєвих ситуаціях таке спілкування з найбільшою вірогідністю може відбуватися.



2. Ці респонденти мають брати теми і ситуації для включення у зміст навчання не «з голови», а позначати їх як потрібні або ніяк не позначати (як непотрібні) у спеціальній наданій їм анкеті. До неї тими, хто проводить опитування (наприклад, майбутніми укладачами підручника або посібника з виучуваної мови, призначеного для певного типу немовного вишу), має бути заздалегідь внесено якомога більша кількість можливих професійно значущих тем і ситуацій, з яких респондент-фахівець проводитиме свій відбір. В іншому випадку не можна розраховувати на те, що опитуваний реально зможе (або захоче) згадати все, що вважає дійсно потрібним.



3. Таких респондентів-фахівців має бути не менше 100 осіб (статистично значуща кількість), і до змісту навчання потрібно включити лише ті теми і ситуації, які були позначені як необхідні не менше ніж 75% опитуваних (також статистично значущий показник).

Проводити відбір тем і ситуацій, користуючись описаною процедурою, досить важко в організаційному плані, і відповідне опитування займає тривалий час (наприклад, його проведення для створення підручника «Ділові проекти», виданого у 2002 р. і призначеного для студентів економічних спеціальностей, зайняло більше року). Але в результаті одержується дуже повний і точний перелік тем і комунікативних ситуацій, на які потрібно спиратися у навчальному процесі і які були дібраними, виходячи тільки з найбільш вірогідних професійних потреб майбутніх випускників у іншомовній мовленнєвій діяльності (тобто у переліку немає нічого зайвого). Крім того, цей перелік, завдяки точній (прецизійній) процедурі добору, зазвичай буває досить обмеженим. Наприклад, складений таким чином перелік тем для навчання англійської мови професійного спілкування майбутніх економістів і працівників сфери бізнесу (вже згаданий підручник «Ділові проекти», 2002) містив лише 12 тем і до 20 ситуацій (О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2004). Таке обмеження тематики робить зміст навчання більш компактним, тобто легшим для засвоєння студентами.

Чималі труднощі викликає і добір мовленнєвого матеріалу, тобто текстів для письмового та (особливо) усного мовлення, на основі яких будується навчальний процес. Навіть за умови опертя на майже безмежні можливості Інтернету цей процес займає багато часу і потребує багато зусиль, щоб забезпечити типовість дібра-

них текстів, повне розкриття ними дібраних тем та автентичність матеріалів для читання або аудіювання (див. вимоги до таких текстів, які були сформульовані вище). При цьому необхідно взяти до уваги, що одним добором типових мовленнєвих матеріалів і таких, що розкривають обрані теми, робота не обмежується. Потрібно ще їх методичне опрацювання.

З точки зору аналізу процедури такого опрацювання необхідно особливу увагу звернути на те, що всі навчальні тексти (для письмового та усного мовлення), які добираються для курсу іноземної мови у ЗВО, мають, як вже було зазначено, бути **автентичними**. Вимога автентичності висувається у зв'язку з тим, що, **якщо навчальні тексти не будуть автентичними, студенти втрачуть можливість оволодівати автентичними моделями спілкування (перш за все професійного), яке здійснюється засобами мови, що вивчається.**

Автентичними навчальними текстами для письмового та усного мовлення прийнято називати тексти, написані або наговорені носіями мови для носіїв мови, а не для суто навчальних цілей вивчення мови як іноземної (Е.В. Носонович, 2000; С. Nuttal, 1996). Наприклад, фаховим іншомовним текстом для читання має бути реальний фаховий текст, написаний носієм мови. Зразком англomовної психологічної сесії або консультації для прослуховування студентами на занятті з іноземної мови на факультеті психології має бути записаний аудіофрагмент такої реальної сесії, яку проводив носій мови – психолог з носієм мови – клієнтом. Те саме стосується і мовного вишу, де, наприклад, текстом для читання з теми «Театр» може бути опублікована у британській пресі рецензія на якусь сучасну англійську п'єсу. Якщо умова автентичності у такому розумінні не буде виконана, тобто навчальні тексти будуть штучними, складеними автором посібника або підручника (особливо якщо він не є носієм мови), то вони не зможуть вважатися зразками, які заслуговують на повну довіру. Тим більше, вони не зможуть розглядатися як надійні джерела добору мовного матеріалу для навчання студентів.

Звичайно будь-які автентичні тексти, використанні з навчальною метою, відразу стають **навчальними**. Але це не позбавляє їх автентичності, вони просто набувають іншої, навчальної, мети у використанні (Г.В. Барабанова, 2005, с. 99). З іншого боку, щоб зробити автентичний текст дійсно навчальним, дуже часто його доводиться дещо трансформувати. Основною формою такої трансформації у вищих є перетворення дібраних автентичних текстів на **синтезовані**.

Класифікація навчальних текстів на істинні (*genuine*), адаптовані (*adapted*), створені (*created*) і синтезовані (*synthesized*)

була запропонована Л. Трімблом (L. Trimble, 1992). **Істинні** тексти – це тексти, взяті з автентичного контексту без зміни. **Адаптовані** ж тексти побудовані на базі автентичних текстів, але в них з навчальною метою зроблено досить радикальні зміни, як правило, у бік спрощення. Таким чином, вони не відображають реального мовлення носіїв мови. Те саме стосується **створених**, або, за термінологією Г.В. Барабанової, **модельованих** текстів (2003, с. 13; 2005). Вони є текстами, спеціально написаними з навчальною метою без опори на початковий оригінальний текст. На відміну від адаптованих та створених текстів, **синтезовані** тексти є текстами автентичними – вони прямо запозичені з автентичних джерел. Але укладач навчальних матеріалів створює з декількох автентичних текстів один, синтезуючи цей текст з фрагментів двох, трьох чи більше справжніх автентичних текстів. Складається єдиний зв'язний (за змістом і структурою) текст з декількох незалежних одне від одного джерел з тим, щоб він оптимально відповідав навчальним потребам. Далі буде наведено й інші процедури, що входять до процесу синтезування навчальних текстів. Такі синтезовані тексти дуже близькі до істинних, але в той же час вони пристосовані до реальних умов навчання (наприклад, до рівня мовних досягнень тих, хто навчається, до тематики, що вивчається, тощо).

З усього зазначеного зрозуміло, що адаптовані та створені/модельовані тексти неприйнятні для навчання мови у ЗВО, оскільки вони позбавлені автентичності. Синтезовані ж тексти, навпаки, залишаючись автентичними, можуть служити і для навчання студентів, і джерелами добору мовного матеріалу. Вони, за певних обставин, навіть можуть зайняти провідне місце серед усіх текстів, що використовуються у навчанні, завдяки оптимальній пристосованості до потреб навчального процесу.

Переробка оригінальних автентичних текстів у синтезований текст може полягати: у «1) додаванні певної інформації з метою сполучання цього тексту з попереднім та наступним навчальним матеріалом; 2) вилученні деяких частин оригінальних текстів – менш важливих з точки зору відібраної тематики спілкування; 3) з'єднанні відібраних частин оригінальних текстів по-новому, таким чином, щоб, зберігаючи або відновлюючи змістові зв'язки, уникнути порушень логіки висловлювання та отримати в результаті закінчений зв'язний текст» (Ю.В. Дегтярьова, 2006, с. 114). Ці додавання, вилучення та з'єднання проводяться для того, щоб: 1) краще пристосувати текст до мовного та когнітивного рівня тих, хто навчаються (наприклад, вилучаючи зовсім незнайомі та важкі для розуміння мовні або змістові елементи); 2) зробити обсяг тексту прийнятним для навчальних цілей; 3) чіткіше ув'язати текст з темою, що вивчається,

попередніми та наступними текстами. Такі переробки ні в чому не порушують автентичність вихідного тексту/текстів.

Подібне опрацювання дібраних автентичних текстів для здійснення їх **методичного синтезування** проводиться не тільки щодо текстів для читання, але й щодо текстів для аудіювання (звичайно, після цього відібрані аудіотексти заново начитуються носіями мови для використання у навчальному процесі).

Це доводить можливість і доцільність спочатку методично опрацювати дібрані мовленнєві матеріали, наприклад, перетворюючи відібрані істинні автентичні тексти у синтезовані автентичні (тим самим роблячи їх навчальними), а вже з отриманих навчальних текстів добирати мовний матеріал, соціолінгвістичну інформацію тощо (див. вище).

Розглянута процедура добору змісту навчання, незважаючи на вищезазначені труднощі, дозволяє, як вже було сказано, робити такий відбір максимально точним, вилучаючи з цього змісту все зайве і не залишаючи поза його межами нічого дійсно необхідного, виходячи з іншомовних комунікативних потреб майбутніх випускників. Запропоновану процедуру як оптимальну необхідно виконувати також тому, що вона найкращим чином дозволяє дотримуватися основного для вищої школи (як немовної, так і мовної) принципу добору змісту навчання іноземної мови у всіх типах вишівських мовних курсів. Цей принцип може бути названим принципом **раціональної мінімізації**.

Мінімізація необхідна через чіткий зв'язок між обсягом матеріалу для засвоєння і успішністю його засвоєння. Чим менше цей обсяг (зміст навчання), тим легше, краще і швидше його опановують, і навпаки. Саме тому в усіх підручниках та посібниках з методики навчання іноземних мов дібраний мовний матеріал, який має бути засвоєний тими, хто навчаються, називають **«мінімумами»** (наприклад, **«лексичний мінімум»** або **«граматичний мінімум»**). Звичайно, вимога найбільшої можливої мінімізації стосується не тільки мінімумів мовного матеріалу, а й усіх інших розглянутих вище складових змісту навчання у вищій школі. Але мінімізувати їх необхідно **раціонально**, тобто так, щоб засвоєний студентами зміст дійсно повністю охоплював, після завершення мовного курсу, найбільш вірогідні комунікативні потреби (перш за все, професійні) випускників в усному та письмовому спілкуванні виучуваною мовою.

Саме такий ефект раціональної мінімізації неодмінно досягається у процесі використання описаної вище процедури добору змісту навчання, оскільки вся процедура спрямована на те, щоб виявити зазначені комунікативні потреби та на цій основі включити до змісту все необхідне для того, щоб їх задовольнити, залиша-

ючи за межами дібраного те, що, з точки зору таких потреб, не є обов'язковим.

Як свідчить досвід добору змісту навчання за наведеною процедурою, вона дійсно вирішує питання раціональної мінімізації цього змісту (див. вище посилання на використання цієї процедури при підготовці підручника «Ділові проекти» виданого у 2002 р., – досвід, який пізніше був поширений на підготовку цілої серії підручників з англійської мови для немовних ЗВО). Така раціональна мінімізація охоплює всі складові змісту для навчання мови у мовних вишах і усі, крім одного, у вишах немовних.

Єдина складова, яку в немовних вишах не вдається достатньо і раціонально обмежити за обсягом через запропоновану процедуру добору, є мовний матеріал – перш за все лексика, а інколи і граматика. При «висіванні» з дібраних та методично опрацьованих текстів для письмового та усного мовлення лексичного матеріалу для засвоєння студентами у навчальному процесі він майже завжди буває більшим за обсягом, ніж кількість одиниць, що студенти можуть ефективно опанувати протягом мовного курсу. Як правило, це лексичні одиниці, які є не дуже частотними або синонімічними з іншими дібраними лексичними одиницями і значно менш частотними порівняно з останніми тощо. Щось подібне, але значно меншою мірою, спостерігається і стосовно деяких граматичних явищ (наприклад, *Past Perfect Continuous* в англійських фахових текстах).

Вирішення цієї проблеми лежить у площині використання **критеріїв добору** лексичного та граматичного матеріалу. Вони дозволяють ще більше обмежити дібрані за описаною вище процедурою лексичні та граматичні мінімуми, вилучаючи з них (для подальшого цілеспрямованого доучування у разі необхідності) потрібні, не зайві, але менш поширені одиниці, без яких цілком можна обійтися у комунікації за дібраною тематикою і у дібраних ситуаціях.

Такі критерії були добре розроблені ще у радянській методиці викладання іноземних мов і найбільш детально проаналізовані у книзі, яка стала майже класичною: «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе» (1967).

Першим висунутим у цій праці критерієм для добору лексики є її чіткий поділ на рецептивну та репродуктивну (пасивний та активний словниковий запас) з включенням до репродуктивної значно меншої кількості одиниць. Зважаючи на те, що репродуктивну лексику опанувати значно важче, ніж рецептивну (див. розділ 12), це полегшує оволодіння лексичним мінімумом у цілому через обмеження кількості найскладніших для запам'ятовування лексичних одиниць.

Як інші критерії для обмеження кількості одиниць, що включаються у лексичний мінімум, було визначено:

- ➔ 1. Критерій тематичності (добір лише тих одиниць, які відповідають добраній комунікативній тематиці; цей критерій є, мабуть, базовим для всієї описаної вище процедури добору).
- ➔ 2. Критерій опису понять (особливо важливий критерій для обмеження репродуктивного лексичного мінімуму – передбачає вилучення з нього деяких лексичних одиниць, значення яких може бути переданим іншими відомими словами через опис того поняття, яке лежить в основі цього значення).
- ➔ 3. Критерій вилучення синонімів (коли з декількох синонімів обирається лише найбільш розповсюджений).
- ➔ 4. Критерій сполучуваності (семантичний критерій), коли пріоритет для включення у лексичний мінімум надається лексичним одиницям, які здатні утворювати найбільшу кількість сполучень з іншими одиницями.
- ➔ 5. Критерій словотворчої цінності (чим більше похідних одиниць можна утворити від певного слова, тим більше у нього шансів бути включеним до лексичного мінімуму).
- ➔ 6. Критерій багатозначущості (слово з більшою кількістю значень раціональніше додавати до списку лексичних одиниць для засвоєння, ніж слово з меншим діапазоном значень, оскільки перше дозволить передати більше понять у процесі комунікації).
- ➔ 7. Критерій частотності (чим статистично частотнішим є використання лексичної одиниці у мовленні, тим вигідніше включати її до складу лексичного мінімуму для засвоєння студентами).

Критерії для обмеження граматичного мінімуму, які були висунуті авторами згаданої праці (Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, 1967), полягають у такому:

- ➔ 1. Поділ граматичного мінімуму, як і лексичного, на репродуктивний/продуктивний та рецептивний (значно більший, ніж перший). Звичайно, ті граматичні (як і лексичні) одиниці, які належать до репродуктивного/продуктивного мінімуму, підлягають і рецептивному оволодінню, тобто мають бути зрозумілими і при читанні, і при аудіюванні. Репродуктивний/продуктивний граматичний мінімум опанувати значно складніше, ніж суто рецептивний, тому його скорочення, порівняно з рецептивним, робить простішим оволодіння граматичним аспектом мови в цілому.

- ➔ **2.** Розповсюдженість тих або інших граматичних явищ – чим більш вони поширені у мовленні, тим більше в них шансів бути включеними до граматичного мінімуму.

Інші критерії (або як їх ще називають автори згаданої праці – принципи) добору граматичного мінімуму поділяються на критерії добору його рецептивної частини (пасивний граматичний мінімум – *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, 1967*) та репродуктивної/продуктивної частини (активний мінімум – *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, 1967*). До першої частини належать критерії:

- ➔ **3.** Багатозначності – чим більше значень має те чи інше граматичне явище, тим доцільніше включати його до мінімуму для рецептивного засвоєння.
Три критерії стосуються добору репродуктивного/продуктивного мінімуму:
- ➔ **4.** Взірцевості – тобто здатності певної граматичної форми служити еталоном для утворень за аналогією (наприклад, в англійській мові форма *“have/has + третя форма дієслова”* є зразком для утворення всіх форм *Present Perfect Tense*).
- ➔ **5.** Вилучення зустрічних асоціацій – включення до граматичного мінімуму тільки форм, які поширюються на слова, що характеризуються єдиною ознакою диференціації. Наприклад, у французькій мові утворення порівняльного ступеня за допомогою слова *“plus”* (*“plus loin”, “plus beau”*) відрізняється тим, що саме це слово і є ознакою диференціації для переважної більшості прикметників у порівняльній формі. Навпаки, форма порівняльного ступеня *“pire”* від прикметника *“mauvais”* такої ознаки диференціації не має, тобто до граматичного мінімуму ця форма не входить, а повинна засвоюватися як лексичне явище.
- ➔ **6.** Вилучення синонімічних граматичних форм. Прикладом можуть служити дві рівнозначущі і рівновживані форми *Pretérito imperfecto de subjuntivo* в іспанській мові: на *“-ra” “-se”*. Із репродуктивного/продуктивного граматичного мінімуму одну з форм (наприклад, на *“-se”*) можна вилучити.

Якщо до описаної вище процедури добору всіх складових змісту навчання додати ще наведені критерії, які служать для обмеження лексичного та граматичного мовного матеріалу, що добирається, цей зміст можна відібрати не тільки з високою точ-

ністю, виходячи з найбільш вірогідних комунікативних потреб майбутніх випускників, але й скоротити його до обсягу, який реально може бути опрацьованим і засвоєним у курсі іноземної мови в конкретних умовах закладу освіти того чи іншого типу.

Цим зауваженням доцільно завершити розгляд питання про зміст навчання іноземної мови у вишах та методику його добору, а таке завершення, у свою чергу, дозволяє перейти до аналізу методів навчання та його організаційних форм.

Література до розділу 7

Барабанова Г.В. Когнитивно-коммунікативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: монография / Г.В. Барабанова. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.

Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному вузі / Г.В. Барабанова. – Київ: ІНКOS, 2005. – 315 с.

Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителя немецкого языка (На материале интенсивного обучения) / Н.Ф. Бориско. – Киев: Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.

Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах [курс лекций] / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1972. – Ч. 1. – 156 с.

Дегтярьова Ю.В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Ю.В. Дегтярьова. – К., 2006. – 325 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Ділові проекти (Business Projects): підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Р.О. Безугла та ін.]. – Київ: ІНКOS, 2002. – 280 с.

Зимняя И.А. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке: изд. второе / И.А. Зимняя. — Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.

Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981. – 136 с.

Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – Москва: Высшая школа, 1986. – 144 с.

Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 219 с.

Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярєва та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.

Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Просвещение, 1990. – 224 с.

Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – Москва: Русский язык. – 1983. – 170 с.

Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 11 – 15.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – Москва: Просвещение, 1967. – 504 с.

Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.

Розенбаум Е.М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов / Е.М. Розенбаум. – Москва: Высшая школа, 1975. – 126 с.

Скалкин В.Л. Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета «Иностранный язык» / В.Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 45–50.

Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / под ред. А.Д. Климентенко. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – Киев: Ленвіт, 2004. – 192 с.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.

Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

Dudley-Evans T. Development in ESP. A multi-disciplinary approach / T. **Dudley-Evans, M.J. St. John.** – **Cambridge: Cambridge University Press**, 1998. – 301 p.

Nuttal C. Teaching reading skills in a foreign language / C. Nuttal. – Oxford: Macmillan Heinemann, 1996. – 282 p.

Trimble L. English for science and technology. A discourse approach / L. Trimble. – New York: Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

Розділ 8



МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Методи навчання, як вже зазначалося, є третьою з основних категорій методики. На відміну від них, організаційні форми навчання до таких базових методичних категорій не належать. Але їх доцільно розглядати разом з методами, оскільки останні реалізуються у педагогічній практиці саме в цих організаційних формах, і такі форми багато в чому, з одного боку, залежать від методів навчання, а з іншого боку, визначають методи навчання, які в них використовуються.

Що стосується методів навчання іноземних мов як однієї з чотирьох основних методичних категорій, то, повертаючись до аналізованого матеріалу у розділі 4, слід нагадати, що в методиці як науці є два трактування терміна «метод навчання». Перше збігається з терміном «підхід» і охоплює всю прийнятну тими чи іншими авторами, дослідниками, викладачами-практиками **систему викладання мови**, включаючи цілі цього викладання, його зміст, те, що далі буде називатися методами (у вузькому значенні цього терміна), засоби навчання, які використовуються, і його організаційні форми. У цьому сенсі прийнято говорити про прямий, перекладно-граматичний, аудіовізуальний, комунікативний методи – саме в цьому значенні термін «метод» використовувався в розділі 4 нашого підручника, оскільки в методиці як науці суто традиційно ніколи не використовувалися назви «змішаний», або «свідомо-

порівняльній», або «аудіолінгвальний» **підходи** (що терміно-логічно було б більш правильним), а лише **методи**.

Серед визначень методу в розглянутому сенсі (який інколи називають «широким»), мабуть, найповнішим є те, що було запропоновано М.В. Ляховицьким (1981). Він вважає метод моделлю реалізації основних компонентів навчального процесу з іноземної мови, – моделлю, основу якої становить провідна ідея вирішення головного методичного завдання.

У такому розумінні поняття методу навчання є близьким до ще одного поняття, яке також використовується у наукових працях з методики. Це поняття **стратегії навчання**, що характеризує найбільш широкий підхід до формулювання цілей навчання, виділення його змісту та способів навчання, організації навчального процесу тощо. Розглядають чотири основних стратегії навчання:

- ➔ 1. Біхевіористську (базується на підсвідомому формуванні навичок – більшість суто прямих методів перебувають у межах цієї стратегії).
- ➔ 2. Індуктивно-свідому (передбачає інтенсивну роботу над численними прикладами, що поступово приводить до оволодіння мовними правилами та мовленнєвими діями – змішані методи здебільшого належать до цієї стратегії).
- ➔ 3. Пізнавальну (ті, хто навчаються, перш за все засвоюють теорію і на її основі починають свідомо конструювати висловлювання – свідомо-порівняльний метод є типовим представником цієї стратегії).
- ➔ 4. Інтегровану (передбачає органічне поєднання свідомого і підсвідомого навчання, паралельне опанування знань та мовленнєвих автоматизмів – комунікативний метод в цілому, зокрема описаний у розділі 4 конструктивізм, найкращим чином репрезентують цю стратегію/підхід).

Таким чином, поняття «стратегії» можна вважати навіть дещо ширшим, ніж поняття «підходу» або «методу» в широкому значенні цього терміна. Але всі три терміни означають основний напрям навчання у цілому, включаючи всі його аспекти, категорії та складові.

Але існує й інше трактування поняття «методу», використовуючи яке, інколи говорять про **методи навчання у вузькому значенні** (І.Л. Бим, 1988), і лише в такому значенні наведений термін буде надалі розглядатися у цьому підручнику.

Інтерпретуючи найбільш вузьке значення терміна, **під методом навчання слід розуміти комплекс дій того, хто навчає, і того/тих, навчаються, які поєднуються в єдину навчальну ді-**

яльність, що служать для вирішення певних методичних завдань і досягнення конкретної навчальної мети.

І.Л. Бім (1988) також визначає метод навчання як спосіб діяльності, який найбільшою мірою забезпечує досягнення мети. З цим визначенням важко погодитися, по-перше, через його надмірну узагальненість, а по-друге, через те, що, називаючи метод навчання у вузькому значенні методом-способом, дослідниця пояснює його сутність, просто використовуючи синонімічне поняття («спосіб»). Інше визначення належить Т.І. Капітоновій і А.М. Щукину (1990), які вважають метод навчання сукупністю прийомів викладання і учіння з реалізації мети та завдань, що були поставлені у навчальному процесі. Це визначення, по суті, близьке до нашого, але викликає заперечення трактування методу як простої сукупності прийомів. Кожний прийом як поодинокий методичний вчинок, безумовно, є елементом кожного методу, але останній не може трактуватися лише як механічна сума таких елементів (див. далі). Наведене вище визначення позбавлене цих недоліків, тому надалі будемо спиратися саме на нього.

З іншого боку, класифікація методів навчання іноземних мов, що була запропонована І.Л. Бім (1988, с. 82–88), здається найбільш вдалою, і саме ця класифікація аналізуватиметься у цьому розділі.

І.Л. Бім поділила всі методи навчання іноземних мов на **методи викладання і методи учіння**.

Першим серед методів викладання є **показ**, а серед методів учіння йому відповідає **ознайомлення**.

Наступним методом викладання вважається **пояснення та організація самостійного пошуку**, паралельним до яких методом учіння є **розмірковування (усвідомлення)**.

За цим йде **організація тренування** (викладання) та власне **тренування** (учіння).

Нарешті, останнім є **організація викладачем використання** (цей метод інколи називають **організація мовленнєвої практики**) **мовленнєвої практики** тих, хто навчаються.

Реалізація методів викладання обов'язково супроводжується **контролем**, який слід розглядати, як супровідний метод викладання, – таким же чином, як реалізація всіх методів учіння має супроводжуватися **самоконтролем**.

Інші автори (Т.І. Капітонова, А.Н. Щукин, 1990) також відносять до супровідних методів корекцію і оцінку (викладання), самокорекцію і самооцінку (учіння). З цим доцільно погодитися, особливо виходячи з того, що було зазначено у розділі 3 нашого підручника стосовно контролю і самоконтролю у навчальному

процесі, які складаються зі зворотного зв'язку (власне контроль/самоконтроль/взаємоконтроль), оцінювання/самооцінювання/взаємооцінювання та виправлення/самовиправлення/взаемовиправлення помилок.

Кожний з перелічених методів викладання і учіння заслуговує на детальний аналіз.




Перш за все, необхідно відзначити, що методи поділяються на **обов'язкові** (для використання у навчальному процесі) та **факультативні**.

Метод показу використовується, щоб продемонструвати навчальний матеріал тим, хто навчаються, які, зі свого боку, використовують **метод ознайомлення**, щоб отримати уявлення про цей матеріал, про те, як і для чого він використовується в іншомовному мовленні. Під матеріалом тут мається на увазі не тільки мовний матеріал (фонетичні, граматичні та лексичні явища), але й матеріал мовленнєвий. Наприклад, коли викладач вперше дає студентам текст для читання та аудіювання, то на початковій стадії роботи з цим текстом має місце його показ тим, хто навчає, і ознайомлення з ним тих, хто навчаються.

Показ та ознайомлення можуть здійснюватися у різний спосіб. Більше того, способів, як це робити, дуже багато. Вони називаються, як вже згадувалося, **методичними прийомами**, і це поняття, яке входить до головного термінологічного апарату методики викладання іноземних мов, заслуговує на окремий детальний розгляд.

Приєм, як вже згадувалося вище, є окремим, або поодиноким, методичним вчинком викладача, що використовується для вирішення окремого, поодинокого методичного завдання, при чому для вирішення кожного такого завдання може бути застосована велика кількість різноманітних прийомів (Г.В. Рогова, 1976; 1991).

Наприклад, якщо завдання полягає в тому, щоб у результаті навчальної діяльності у тих, хто навчаються, був сформований комплекс автоматизмів і цілісна навичка продукування в усному мовленні висловлювань, що відображають певні процеси, які розгортаються у теперішній час і стосуються тимчасових ситуацій (в англійській мові це потребує застосування *Present Continuous Tense*), показ учням або студентам відповідної граматичної форми може бути проведений за допомогою одного з таких прийомів:

-  1. Студентам можна запропонувати прочитати текст, в якому багаторазово фігурує згадана граматична форма.
-  2. Те саме може бути зроблено з використанням тексту не для читання, а для аудіювання.
-  3. Той самий ефект досягається з використанням відеофільму, в якому цільова граматична форма багаторазово

- вживається у звукоряді, що супроводжує зображення, яке демонструє дії в процесі їх виконання тими, хто говорять.
- ➔ 4. Можна продемонструвати картинки або слайди, на яких показані люди, що виконують певні дії; викладач коментує ці дії, вживаючи *Present Continuous Tense*.
 - ➔ 5. Викладач сам здійснює певні дії і коментує їх, вживаючи *Present Continuous Tense*, наприклад, починає ходити аудиторією, говорячи: **“I am walking” (такий прийом є характерним для підходу, який вже згадувався у розділі 4 під назвою Total Physical Response – див. J.J. Asher, 1988).**
 - ➔ 6. Викладач робить крейдою на дошці схематичні малюнки (так звані «крокі»), наприклад, чоловічків, які біжать, танцюють, лежать, сидять, стрибають тощо, і коментує їх короткими фразами, в яких дієслово стоїть у *Present Continuous Tense*: **“They are dancing”, “She is sitting”** і т.д.

Можна перелічувати ще безкінечну кількість прийомів практичної реалізації показу як методу викладання, але й наведеного достатньо, щоб дати уявлення про них. Необхідно зробити лише три важливих зауваження.

Перше полягає в тому, що прийоми учіння, які використовують ті, хто навчаються, відображають прийоми викладання. Наприклад, якщо викладач проводить демонстрацію функціонування *Present Continuous Tense* у мовленні, використовуючи шостий з наведених вище способів, то студенти, знайомлячись з кожним із кроків, намальованих на класній дошці, намагаються ув'язати зображення з фразами, що усно промовляються викладачем, для встановлення сенсу сказаного через намальоване і отримання першого, ще нечіткого, уявлення про значення нової граматичної форми та її формальні ознаки.

Друге зауваження полягає у тому, що методи навчання іноземних мов не можуть бути добрими або поганими. Вони є такими, якими є і які наведені у переліку вище, а інших просто не існує. Добрими або поганими можуть бути практичні прийоми реалізації цих методів. Наприклад, перелічені вище прийоми показу функціонування *Present Continuous Tense* в англомовній комунікації є добрими з точки зору комунікативного підходу, тому що відразу концентрують увагу тих, хто навчаються, на застосуванні вивченої граматичної форми у спілкуванні. Недоцільним у цьому випадку був би показ цієї форми через систему мови, наприклад, коли викладач починає такий показ із демонстрації відповідної граматичної структури (**“to be in Present Simple + notional verb в -ing формі”**), оскільки тут відсутній зв'язок з реальною мовленнєвою комунікацією (хоча не можна сказати, що остання форма показу є неприйнятною для всіх без винятку завдань та умов викладан-

ня). Можна говорити і про погану систему методичних прийомів у конкретного викладача, коли він не намагається їх урізноманітнити, завжди користуючись одними й тими ж прийомами для реалізації кожного методу, причому арсенал таких прийомів обмежений.

Останнє зауваження стосується того, що кожний викладач протягом всієї своєї професійної діяльності відпрацьовує власні прийоми реалізації кожного з методів навчання, поступово, протягом всієї своєї викладацької кар'єри, створюючи їх власну систему, з якої він і черпає ці прийоми для вирішення кожного конкретного методичного завдання, що постає перед ним у його педагогічній практиці. Уся накопичена викладачем система прийомів, якою він користується, проводячи заняття з іноземної мови і позааудиторну роботу, має назву практичної **технології навчання мови** (Г.В. Рогова, 1976). Технологія завжди є індивідуальною для кожного викладача, і вона є тим кращою, ефективнішою і досконалішою, чим більше різноманітних прийомів на всі випадки професійного життя до неї входять і чим краще здатен викладач обирати з усього розмаїття відомих йому прийомів ті, що найбільшою мірою і якнайкраще відповідають ефективному вирішенню конкретних методичних завдань, виходячи з цілей навчання, його умов та обраного методичного підходу до побудови навчального процесу. Така технологія також є тим кращою, чим більше готовий викладач відмовлятися від добре знайомих і звичних прийомів і цілих їх комплексів заради випробування нових, досконаліших, прийомів, що увійшли до методичного арсеналу і лише почали використовуватися у педагогічній практиці.

У подальшому аналізі методів навчання іноземних мов у цьому розділі терміни «прийоми» та «технологія» навчання будуть використовуватися саме у розглянутих вище значеннях.

Але щодо методу показу/ознайомлення, слід відзначити, що він належить до числа **обов'язкових** (див. вище про поділ усіх методів навчання на обов'язкові та факультативні). **Чи є метод обов'язковим або факультативним, залежить від його відповідності природному шляху засвоєння рідної мови людиною. Методи, які, хоча б і підсвідомо, в процесі такого засвоєння використовуються, є обов'язковими, оскільки їх застосування у цьому процесі означає, що обійтись без них взагалі неможливо. Ті ж, які у вказаному процесі не реалізуються, є факультативними.** Природний (тобто поза межами організованого навчання – наприклад, у сім'ї) шлях опанування рідної мови був уже розглянутий у розділі 2 частини 1 цього підручника на основі теорії Н. Хомського (Н. Хомский, 1972; N. Chomsky, 1957), яка була пристосована до практики навчання іноземних

мов у працях С.Д. Крешена і Т.Д. Террелл (S.D. Krashen, 1982; S.D. Krashen, T.D. Terrell, 1983). Згідно з цим шляхом засвоєння мови починається з інкубаційного періоду (див. розділ 2), протягом якого дитина «наслуховується» мови дорослих, для того, щоб на цій основі сформулювати власні підсвідомі гіпотези щодо функціонування мови у спілкуванні. «Наслуховування» і є **ознайомленням** з мовою, її явищами і функціонуванням у комунікації, і це ознайомлення продовжується все життя, коли людина сприймає мовлення рідною мовою інших людей через читання та аудіювання, тим самим розвиваючи і удосконалюючи власне володіння, оскільки такий розвиток ніколи не припиняється.

З іншого боку, дорослі, розмовляючи з дитиною, яка опановує рідну мову, підсвідомо проводять для неї **показ** мовних явищ і їх функціонування у комунікації. Подібний показ не припиняється усе життя, поки людина спілкується з іншими людьми. Це означає, що без показу та ознайомлення (навіть підсвідомого) оволодіння рідною мовою взагалі не може бути, а тому ці паралельні один до одного методи абсолютно необхідні і обов'язкові у процесі опанування мови іноземної.

Два наступні паралельні методи, які, як зрозуміло з наведеної їх класифікації, потребують обговорення, – **пояснення та організація самостійного пошуку/розмірковування (усвідомлення)**. Вони використовуються при першому введенні нової мовної та/або лінгвосоціокультурної інформації у навчальному процесі з метою забезпечення її розуміння.

Ці методи, як і попередні, можуть реалізуватися за допомогою численних прийомів. Перш за все, пояснення може бути **дедуктивним** або **індуктивним**. У дедуктивному поясненні викладач повністю і детально роз'яснює тим, хто навчаються, вичуване мовне або мовленнєве явище, наприклад, тлумачить, яке значення у французькій мові передає час дієслова *Imparfait* у мовленні, якими є особливості його формоутворення та вживання у комунікації. При індуктивному поясненні ті, хто навчаються, через обговорення за допомогою викладача і під жорстким його контролем самі виводять правило використання та формоутворення *Imparfait* у комунікації на основі численних прикладів, які їм надаються. Що стосується методу учіння, то ясно, що і при дедуктивному, і при індуктивному поясненні розмірковування (усвідомлення) служить для досягнення розуміння пояснюваного. При цьому індуктивне пояснення приводить до кращого розуміння, ніж дедуктивне. Це цілком природно, оскільки добре відомо, що знаннями (а пояснення призначене для передавання знань) значно краще та ефективніше оволоді-

вати, коли вони здобуваються самостійно, ніж коли надаються у цілком готовому вигляді.

З цієї точки зору значно краще було б завжди використовувати у навчальному процесі індуктивні, а не дедуктивні пояснення. На жаль, це далеко не завжди можливо, тому що, по-перше, займає значно більше часу, ніж пояснення дедуктивні, забираючи цей час у тренування та мовленнєвої практики (див. далі), а по-друге, ефективність індуктивного пояснення багато в чому залежить від можливостей, здібностей, мотивації та бажання тих, хто навчаються.

І дедуктивне, й індуктивне пояснення завжди йдуть за показом і, будучи двома окремими прийомами реалізації пояснення як методу викладання, здійснюються через багато підпорядкованих прийомів, що обирає викладач. Наприклад, дедуктивне пояснення може проводитися з поданням того, що пояснюється, через використання графічних схем і таблиць або без них, з опорою на якісь довідкові матеріали (такі як граматичний довідник) або без них тощо.

Пояснення як метод викладання і розмірковування, як метод учіння, що супроводжує пояснення, є **факультативним** методом навчання. Коли дитина опановує рідну мову або коли доросла людина оволодіває іноземною мовою в мовному середовищі, тобто без участі в організованому навчанні (наприклад, на мовних курсах), зазвичай ніхто експліцитно не пояснює їм мовних правил, більшості культурообумовлених стандартів комунікативної поведінки (див. розділ 2) тощо. Ці правила та стандарти засвоюються підсвідомо завдяки дуже великому обсягу мовної та культурної інформації, яка надходить до людини в процесі оволодіння мовою через комунікацію (*comprehensible input* – див. S.D. Krashen, 1982), оскільки в такій комунікації вона постійно «купається». Таким чином, **пояснення не є природним** для опанування мови, тобто коли йдеться про вивчення мови у мовному курсі, чим більше вдається обійтися без будь-яких теоретичних пояснень, наприклад, мовних явищ, тим краще. Зовсім обійтися без них, на жаль, неможливо, тому що обсяг *comprehensible input*, що отримує той, хто опановує мову за межами мовного середовища, недостатньо великий, щоб можна було підсвідомо сформулювати відповідні мовні гіпотези та апробувати їх у мовленнєвій практиці – спілкуванні.

Тому пояснення виконують функцію одного з **компенсаторних механізмів**, для того щоб якось компенсувати брак зазначеного вище природного *comprehensible input*. Але коли така недостатність не потребує обов'язкового залучення теоретичних пояснень, цю можливість в жодному разі не слід відкидати. Прикладом може бути *Continuous Tense* в англійській мові, який вже

наводився вище для наведення номенклатури можливих прийомів показу цього граматичного явища. *Present Continuous Tense* в процесі навчання англійської мови у середній або вищій школі, мабуть, обов'язково необхідно пояснювати. Інакше учням або студентам навряд чи вдасться самостійно зрозуміти, що це за граматичне явище і як воно використовується у мовленнєвому спілкуванні. Але іншою є справа з *Past Continuous Tense*. У добре вмотивованій та підготовленій навчальній групі, яка добре зрозуміла *Present Continuous Tense* і добре оволоділа автоматизмами та навичками його використання у мовленні, можна обійтися і без теоретичних пояснень *Past Continuous Tense*, обмежившись значною кількістю прикладів використання цієї граматичної форми у спілкуванні, на основі яких ті, хто навчаються, самі зможуть (підсвідомо або свідомо) зробити необхідні висновки для опанування уведеної форми.

Дещо іншою в плані обов'язковості/факультативності, порівняно з поясненнями викладача, є ситуація з **організацією** ним **самостійного пошуку** та з **розмірковуванням (усвідомленням)** студентів, яке супроводжує такий самостійний пошук. Цей пошук є абсолютно **природним** для оволодіння мовою в будь-яких умовах, хоча, як зрозуміло з наведеного вище, нерідко він проводиться підсвідомо, особливо в тому, що стосується явищ системи мови або культури. Різниця в організованому навчанні мови, порівняно зі стихійним, полягає у тому, що в першому цей пошук є здебільшого свідомим і керованим та спрямованим викладачем. Але чим більше його буде, особливо у позааудиторний час, тим більше зростає обсяг того самого природного іншомовного *comprehensible input*, про який вже неодноразово йшлося на цих сторінках. Тому, повертаючись до наведеного вище прикладу з *Past Continuous Tense*, можна стверджувати, що, коли викладач вирішив не пояснювати це граматичне явище на занятті, то для прискорення його засвоєння доцільним буде дати студентам завдання самим розібратися у тому, що воно означає, як утворюється і як вживається у спілкуванні, порекомендувавши для цього певні граматичні довідники або інтернет-сайти.

Подібний самостійний пошук, звичайно, не є завжди обов'язковим, але, за наявності можливості, чим частіше він використовується, наприклад, у позааудиторній роботі, не займаючи аудиторного часу тренування та мовленнєвої практики, тим краще для результативності навчання. Таким чином, не стаючи обов'язковим, метод організації самостійного пошуку є більш бажаним, ніж безпосередньо пояснення викладача, будучи більш корисним. Про цю корисність вже було сказано, коли вище розглядалася індуктивна форма пояснення, яку також можна назвати однією з форм самостійного пошуку.

Прийоми проведення обговорюваного пошуку можуть бути найрізноманітнішими (пошук серед численних прикладів, пошук

у довідкових виданнях, в іншомовній літературі, іншомовних періодичних виданнях тощо). Але найціннішим та найефективнішим є пошук, який ті, хто навчаються, проводять за завданням викладача на іншомовних автентичних інтернет-сайтах (J. Harmer, 2001; M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni, 2000). Крім того, що там можна знайти дуже багато автентичної інформації вивчуваною мовою, подібний пошук значною мірою наближає процес організованого навчання до процесу природного засвоєння іноземної мови в автентичній іншомовній комунікації.

Важливо зазначити, що організація викладачем самостійного пошуку студентів може проводитися у двох випадках. Перший – при уведенні нового навчального матеріалу для того, щоб ті, хто навчаються, краще його зрозуміли та усвідомили. Фактично, виконується та сама функція, що при дедуктивному поясненні викладача, але виконується вона не дедуктивним шляхом, через здобуття готових знань, а шляхом індуктивним – через самостійний пошук таких знань. Другий випадок – коли студенти самостійно розшукують не мовну або лінгвосоціокультурну інформацію для кращого її розуміння та усвідомлення, а інформацію суто предметну для її використання у подальшій власній іншомовній комунікації (наприклад, у спілкуванні на професійну тематику). Цей пошук, скоріше, належить до методу мовленнєвої практики, і його слід відрізнити від обговорюваного вище пошуку першого виду. На жаль, І.Л. Бім (1988), чия класифікація методів навчання була нами позичена, такої різниці ніяк не обумовила. Тому її обов'язково необхідно мати на увазі, коли організація самостійного пошуку розглядається як частина методу пояснення. Крім того, потрібно також мати на увазі, що, коли викладач організує самостійний пошук студентів у вищенаведеному сенсі, відповідний метод учіння також включає не тільки розмірковування (усвідомлення), але й безпосередньо процес пошуку, який виконують ті, хто навчаються, причому цей пошук передує розмірковуванню (усвідомленню).

Виходячи із зазначеного, доцільно дещо **уточнити назву розглянутого методу (як викладання, так і учіння), визначивши його як метод пояснення/організації самостійного пошуку мовної та лінгвосоціокультурної інформації (викладання) – (самостійного пошуку мовної та лінгвосоціокультурної інформації) розмірковування щодо цієї інформації та її усвідомлення (учіння).**

Третім методом викладання, як було зазначено, є **організація тренування** з паралельним методом учіння – самим **тренуванням**. Тренування організовується, проводиться та служить для формування мовленнєвих автоматизмів, які поєднуються у навички (наприклад, автоматизми, що дають змогу без обмірковування та усвідомлення вживати в усному іспаномовному мовленні правильні

форми дієслова в реченнях, які потребують постановки присудка в один з часів *Modo subjuntivo*). Саме тренування не може виробити будь-яку навичку, оскільки, як вже було сказано у розділі 5 підручника, дійсно комунікативні мовленнєві навички можуть виникнути тільки в реальній комунікації, щоб вони надалі могли в ній ефективно функціонувати (див.: у розділі 5 наведено твердження Л.Б. Ітельсона (1972), про те, що навички функціонують лише в умовах, які аналогічні умовам їх формування). Тренувальні вправи, як би не намагалися наблизити їх до комунікації, дійсно комунікативними бути не можуть, хоча б тому, що їх головна функція – довести користування мовною формою до автоматизму, шляхом її максимальної повторюваності (див. про це докладніше у наступному розділі та у розділах частини 3 цього підручника).

Таким чином, тренування забезпечує формування лише елементів навичок – автоматизмів, а інтегрування цих елементів у цілісні навички є завданням зовсім інших, суто комунікативних, вправ (див. також у наступному розділі та у частині 3 підручника).

Існують численні види тренувальних вправ, які поділяються на два вже згадані (розділ 4) основних типи: мовні, або некомунікативні, вправи та умовно-мовленнєві, або умовно-комунікативні, вправи (Основы методики..., 1986; Теоретические основы методики..., 1981; Е.И. Пассов, 1977; 1985; Н.К. Складенко, 1999; О.Б. Тарнопольський, 1991; 1993). Види таких вправ (при тому, що кожний з видів слід розглядати як окремий прийом викладання або учіння) у межах кожного з типів дуже різноманітні, і вони частково будуть обговорюватися у розділі 9 цього підручника та у частині 3, яка значною мірою буде присвячена наведенню відповідних прикладів та їх аналізу.

Тренування, як і пояснення, є факультативним методом викладання та учіння з тієї самої причини, що й пояснення/розмірковування. **Тренування не є природним** для процесу оволодіння рідною мовою в дитинстві або для опанування іноземної мови в мовному середовищі без організованого навчання на спеціальних мовних курсах. Необхідність його використання для організованої мовної підготовки за межами мовного середовища (наприклад, на заняттях з виучуваної мови в школі або ЗВО) пов'язана з недостатністю у тих, хто навчаються, природних контактів з цією мовою, тобто тренування, як і пояснення, застосовується для того, щоб до певної міри компенсувати таку недостатність. Але, як і у випадку з поясненням, чим менше використовується тренування, як **неприродний** метод навчання мови, тим краще для **природного**, здебільшого підсвідомого, оволодіння нею.

Прикладом може бути вже наведений випадок із засвоєнням *Past Continuous Tense* в англійській мові. Якщо це граматич-

не явище спеціально не пояснювати, сподіваючись, що ті, хто навчаються, підсвідомо виведуть для себе відповідне правило на основі прикладів та аналогії з добре засвоєним *Present Continuous Tense*, то тоді можна і не залучати тренувальні вправи, розраховуючи, що студенти після рецептивного сприйняття численних прикладів цього граматичного явища в мовленнєвій комунікації поступово почнуть використовувати його у власному мовленні. Але слід пам'ятати, що, як і у випадку з поясненнями, повністю обійтися без тренувальних вправ в організованій мовній підготовці поза межами мовного середовища неможливо. Викладачеві потрібно лише в кожному конкретному випадку чітко визначитися, чи пояснення/тренувальні вправи є дійсно необхідними, виходячи з рівня підготовки навчальної групи, рівня мотивації, інтелектуальних здібностей студентів тощо, чи без них можна обійтися.

Четвертим з основних (несупровідних) методів викладання і учіння є **організація використання/організація мовленнєвої практики – використання/мовленнєва практика** (в подальшому для зручності будуть застосовуватися тільки терміни **організація мовленнєвої практики** для викладання та **мовленнєва практика** для учіння). Така практика пов'язана з участю тих, хто навчаються, у реальному або змодельованому іншомовному спілкуванні, тобто вони практикуються у такому спілкуванні. Саме ця практика забезпечує, як зрозуміло з усього викладеного вище у цьому підручнику, остаточне формування іншомовних мовленнєвих навичок та розвиток іншомовних мовленнєвих умінь створюють та удосконалюють усі складові іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності тих, хто навчаються, у всіх чотирьох видах іншомовної мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні, аудіюванні та письмі.

Мовленнєва практика будується як виконання студентами численних суто **комунікативних** (тобто повноцінно моделюючих реальне мовленнєве спілкування в його типових ситуаціях) вправ у говорінні, читанні, аудіюванні та письмі. В обмеженій кількості, особливо на початкових етапах, можливе і використання у мовленнєвій практиці згаданих вище умовно-комунікативних вправ, але, скоріше, як виняток. Комунікативні та умовно-комунікативні вправи, що використовуються у мовленнєвій практиці для опанування різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, ще будуть коротко обговорюватися у розділі 9 підручника. Але дуже детально вони вже були проаналізовані у раніше виданому і вже неодноразово згаданому посібнику, який відіграє для нашого підручника роль другої частини (О.Б. Тарнопольський, 2006). Варто також сказати, що видів подібних вправ для різних видів мовленнєвої діяльності сотні, якщо не тисячі, і вони розроблені для будь-яких умов та потреб навчання.

З точки зору обов'язковості/факультативності методу організації мовленнєвої практики/мовленнєвої практики, цей метод викладання і учіння є не тільки абсолютно обов'язковим, але й найважливішим серед усіх чотирьох основних розглянутих вище методів. Причина полягає в тому, що тільки в мовленнєвій практиці людина дійсно опановує *спілкування* мовою (хоч рідною, хоч іноземною, хоч в організованому навчанні, хоч у навчанні стихійному, причому в будь-якому віці), усі потрібні для цього спілкування мовленнєві навички та вміння і всі складові комунікативної компетентності – іншого шляху просто не існує (Е.И. Пассов, 1985; О.Б. Тарнопольський, 2006; S.D. Krashen, 1982; J. Munby, 1978; O. Tarnopolsky, 2012; H.G. Widdowson, 1978). **Відповідно саме мовленнєва практика** повинна займати чільне місце в навчальному процесі і саме на неї має відводитися основна частина навчального часу.

Не існує досліджень, які б точно визначали, скільки часу має бути відведено на застосування кожного з розглянутих вище чотирьох основних методів викладання і учіння. Мабуть, такі точні часові параметри й неможливо встановити. Але підсумовуючи все, що було наведено з цього приводу в різноманітних і дуже численних публікаціях, апріорно і суто приблизно можна зазначити, що на мовленнєву практику доцільно відводити до 80-85% навчального часу. На тренування раціонально планувати до 10-15% часу і лише 5% – на показ/ознайомлення, пояснення, організацію роботи тих, хто навчаються, тощо.

Майже все, що стосується супровідних методів викладання і учіння, які пов'язані з контролем та самоконтролем (контроль/взаємоконтроль/самоконтроль, оцінювання/взаємооцінювання/самооцінювання, виправлення/взаємовиправлення/самовиправлення помилок), було вже розглянуто у розділі 3 частини 1 підручника з точки зору впливу цих методів на емоційний стан тих, хто навчаються. Залишається зробити лише декілька зауважень.

- ➔ **1.** Отже, всі ці методи так чи інакше реалізуються через **зворотний зв'язок**: викладача з групою і з кожним студентом (контроль/оцінювання/виправлення помилок), студентів між собою (взаємоконтроль/взаємооцінювання/взаємовиправлення помилок), кожного студента із самим собою під контролем викладача (самоконтроль/самооцінювання/самовиправлення помилок).
- ➔ **2.** У розділі 3 частини 1 підручника вже йшлося про те, що оцінювання буває поточним (на кожному занятті), проміжним (наприклад, контрольна робота або тест в середині семестру) та підсумковим. Те саме можна сказати не тільки про взаємо- та самооцінювання, але й про конт-

роль/взаємоконтроль/самоконтроль. Навіть виправлення помилок/взаємовиправлення/самовиправлення може проводитися як поточно, так і включатися у проміжні та підсумкові контрольні заходи.

- ➔ **3.** Головними вимогами до всіх супровідних методів викладання та учіння, які розглядаються, є регулярність їх використання, всебічність (охоплення всіх аспектів навчання), диференційований підхід до тих, хто навчаються (наприклад, залежно від вихідного рівня їхньої підготовки, здібностей, етапу навчання тощо), об'єктивність, виховний вплив.
- ➔ **4.** Умовою розвитку взаємо- і самоконтролю, взаємо- і самооцінювання у тих, хто навчаються, є виникнення у них відповідної настанови. Вона з'являється, по-перше, завдяки демонстрації викладачем відмінностей їхнього продуктивного та рецептивного мовлення від еталонного. Другою умовою є поступове пом'якшення контролю з боку викладача, поступове перекладання ним контролюючих, оцінних функцій та функцій виправлення помилок на самих студентів (И.А. Зимняя, И.И. Китросская, К.А. Мичурина, 1970).
- ➔ **5.** Критерії контролю сформованості та розвитку мовленевих автоматизмів, навичок та вмінь тих, хто навчаються, можуть бути кількісними або якісними. Перші, як зазначалося у розділі 3, здебільшого використовуються у тестовій методиці. Якісні критерії використовуються для контролю опанування продуктивних видів мовленнєвої діяльності, і для них розробляються різні підходи, щоб підвищити об'єктивність (див. розділ 3).
- ➔ **6.** Природно, що існують різні способи та прийоми контролю різних видів мовленевих автоматизмів, навичок та вмінь, особливо залежно від видів мовленнєвої діяльності, до яких ці автоматизми, навички та вміння належать.
- ➔ **7.** Коли йдеться про навчання іноземної мови у неможливому ЗВО, слід пам'ятати, що в цих умовах, проводячи контроль і оцінювання, необхідно враховувати неможливість досягнення студентами абсолютно безпомилкового володіння мовою та мовленням. Слід намагатися, щоб вони досягли лише рівня **комунікативної достатності** (Э.П. Шубин, 1972), тобто повної зрозумілості їхнього іншомовного продуктивного і рецептивного мовлення.

Завершуючи розгляд методів навчання, доцільно навести їх взаємозв'язки у вигляді схеми (рис. 4).

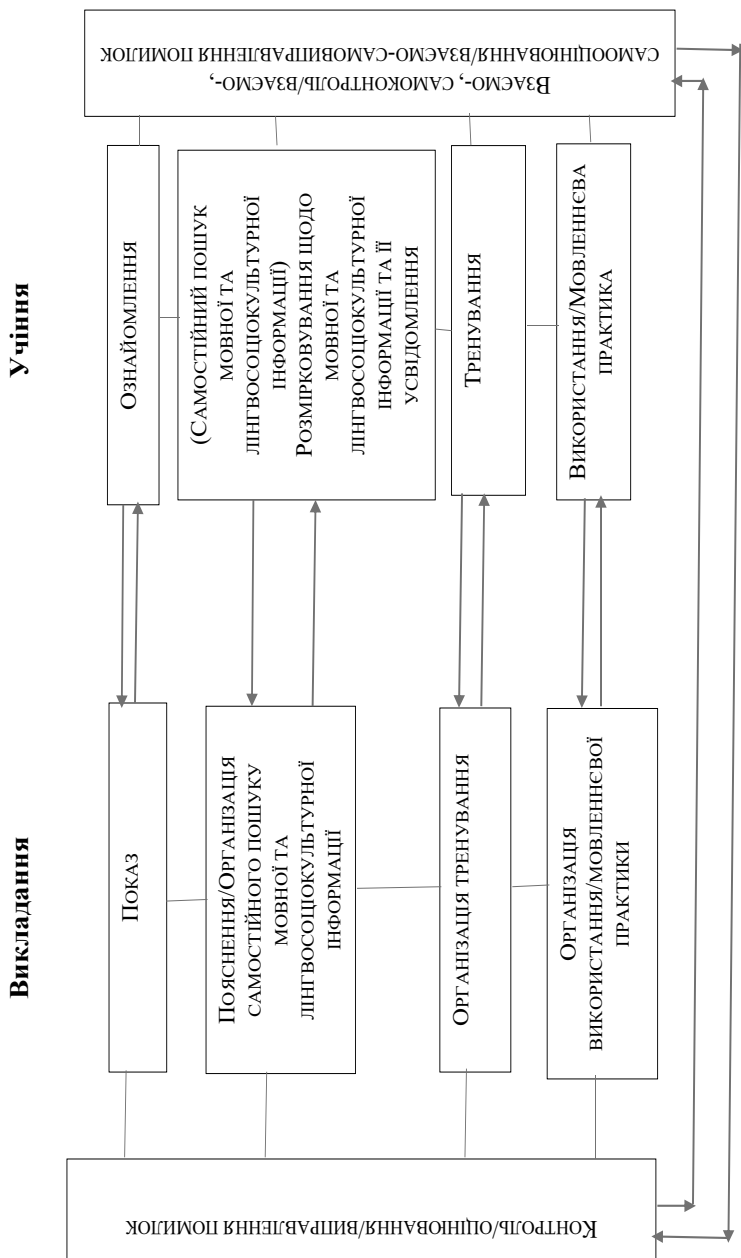


Рис. 4. Взаємозв'язки та ієрархія основних та супровідних методів викладання і учіння (Доповнена та модифікована схема І.Л. Бім, 1988, с. 82)

На початку цього розділу зазначалося, що всі, як основні, так і супровідні, методи навчання реалізуються у навчальному процесі в його **організаційних формах**.

Головною ланкою цілісного навчального процесу і його відповідною організаційною формою є **урок** (в школі) або **аудиторне заняття** (у виші). Що стосується аудиторного заняття з іноземної мови у ЗВО, то в абсолютній більшості випадків воно є здвоєним, тобто складається з двох академічних годин по 40 хв. без перерви між ними. У методичній літературі (див., наприклад, *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, 1967*; *Методика навчання іноземних мов...*, 1999; *Методика обучения иностранным языкам...*, 1982; *Основы методики...*, 1986; *Теоретические основы методики...*, 1981) були в основному наведені формулювання визначень уроку іноземної мови в середній школі та вимог до такого уроку. Ці вимоги та визначення можна поширити і на вишівське аудиторне заняття з цієї дисципліни.

Перш за все, аудиторне заняття, як і урок, повинно мати чітку мету і чіткі завдання, логічну структуру, відповідати сучасним методичним вимогам, будуватися з урахування єдності навчання, розвитку та виховання, бути науковим за характером матеріалу і методами і прийомами його засвоєння, відповідати науковим даним психології, педагогіки та методики щодо такого засвоєння, а також даним лінгвістики, психолінгвістики та соціолінгвістики щодо введення мовного та мовленнєвого матеріалу для опрацювання тими, хто навчаються.

Аудиторне заняття можна визначити як закінчений відрізок навчальної роботи, протягом якого здійснюється досягнення певної конкретної мети навчання, яка пов'язана з вирішенням конкретних практичних (навчальних), загальноосвітніх та виховних завдань. Вони вирішуються шляхом виконання різних видів навчальної діяльності, навчальних дій та вправ, які реалізують методи навчання через різноманітні відповідні прийоми. Система таких видів навчальної діяльності, навчальних дій та вправ, конкретні прийоми, які використовуються викладачем, зазвичай плануються заздалегідь.

Усі автори згаданих вище підручників та посібників з методики викладання іноземних мов погоджуються з тим, що головною рисою та головною вимогою до уроку з іноземної мови (аудиторного заняття) має бути його мовленнєва, тобто комунікативна спрямованість. По-перше, це означає, що цілі та завдання будь-якого аудиторного заняття мають бути спрямовані на формування та розвиток мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь студентів для того, щоб удосконалювалася їхня іншомовно-мовленнєва комунікативна компетентність і зростали здібності, що забезпечують мож-

ливості повноцінної участі в іншомовному спілкуванні відповідно до кінцевої мети навчання у мовному курсі. По-друге, це означає, що можуть бути заняття, цілком присвячені мовленнєвій практиці, і їх має бути переважна більшість. Можливі навіть заняття, цілком присвячені тренуванню, але скоріше як виняток – найчастіше тренування передують мовленнєвій практиці на одному й тому ж занятті і займає відносно невеликий час порівняно з практикою. Але не може бути заняття, цілком присвячених поясненням, показу, а тим більше – вирішенню організаційних питань.

Що стосується співвідношення усного та письмового мовлення на аудиторному занятті, то перше, безумовно, має превалювати, тому що при відсутності іншомовного середовища студенти майже не можуть займатися іншомовним говорінням і зазвичай мають обмежений доступ до іншомовного аудіювання поза межами аудиторії. Займатися ж іншомовним читанням та письмом можливо, і виконуючи самостійну позааудиторну роботу, яка буде обговорюватися далі.

Не існує і не може існувати якоїсь жорсткої схеми проведення аудиторного заняття з іноземної мови. Усе залежить від конкретних цілей, які ставляться перед заняттям (тому правильно сформулювати такі цілі є найважливішим завданням викладача, який готується до заняття), і від тих умов, у яких воно проводиться (наприклад, від наявності певних засобів навчання).

Якщо спробувати класифікувати аудиторні заняття з іноземних мов, то це, по-перше, може бути класифікацією за видами мовленнєвої діяльності, які превалюють на занятті, наприклад, заняття з переважанням читання та говоріння, говоріння та слухання, говоріння та письма тощо. Заняття цілком присвячені лише говорінню, письму або читанню в принципі можливі, хоча зазвичай на занятті домінують принаймні два види мовленнєвої діяльності, що не виключає використання й інших видів. По-друге, виходячи з вищезазначеного, можна також класифікувати заняття на ті, де домінує тренування, якому найчастіше передують показ і пояснення викладачем нового матеріалу і ознайомлення/розмірковування студентів, і ті, де домінує мовленнєва практика і які мають становити більшість серед усіх видів занять (див. вище). Беручи до уваги останні тенденції у методиці викладання іноземних мов, можна також виділити заняття, на яких тренування або мовленнєва практика здійснюється за допомогою комп'ютерних програм або онлайн (CALL research perspectives, 2005; M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni, 2000). Можливі також заняття, які проводяться у мовній лабораторії, яку ще називають лінгафонним класом (див. М.В. Ляховицький, 1970; М.В. Ляховицький, І.М. Кошман, 1981), що особливо характерно для мовного ЗВО. З цієї точки зору аудиторні заняття мож-

на класифікувати за місцем проведення: у звичайній аудиторії, комп'ютерній лабораторії або лінгафонному класі тощо.

Будь-яке аудиторне заняття вимагає від викладача використання різноманітних прийомів проведення і часті зміни таких прийомів. Це необхідно для запобігання монотонності й одноманітної навчальної діяльності, що призводить до втомлюваності тих, хто навчаються, відчуття ними нудьги, а відповідно, і до різкого зниження ефективності та результативності навчального процесу.

Деякі автори (див., наприклад: И.Д. Салистра, 1966; О.Б. Тарнопольский, 1991) вважають, що базовою організаційною одиницею навчального процесу з іноземних мов є не урок/аудиторне заняття, а *цикл* таких занять. Одне заняття є лише елементом навчального процесу.

У зв'язку з цим необхідним є пояснення, в чому полягає різниця між одиницею та елементом. Прийнято вважати, що одиниця повноцінно відображає цілісне явище як краплина річкової води з хімічною формулою H_2O відображає склад всієї води у річці, у той час як окремі складові цієї формули (H_2 або O) є лише елементами, складовими цілісності, а не сама така цілісність, що відображена одиницею. З цієї точки зору базовою організаційною одиницею навчального процесу з іноземних мов дійсно є лише **цикл занять**, а не одне таке заняття (елемент навчального процесу). ***Цикл занять з іноземної мови об'єднується єдиною предметною темою, певним набором мовленнєвих ситуацій для спілкування, певним мовним матеріалом і тими мовленнєвими автоматизмами, навичками та вміннями, які планується сформулювати та розвинути у студентів.*** Саме він є основною організаційною одиницею навчального процесу, тому що одне аудиторне заняття не здатне забезпечити суттєвий та чітко визначений прогресивний зсув у розвитку комунікативної компетентності тих, хто навчаються, відповідно до загальних цілей навчання. Такий зсув є досяжним лише протягом циклу занять, наприклад, коли наприкінці циклу студенти навчаються адекватно усно та письмово спілкуватися за однією з тем, що була включена до змісту навчання.

Неможливо однозначно визначити, скільки занять входить до одного циклу, але найчастіше їх кількість коливається від трьох до десяти. У правильно організованому навчальному процесі цикли занять органічно переходять один в одний на підставі принципу **ієрархізованої циклічності**, згідно з яким кожен наступний цикл занять логічно надбудовується над попереднім у плані тематики, ситуацій, мовного, мовленнєвого матеріалу, автоматизмів, навичок та вмінь, що формуються у студентів. Він таким же чином служить підґрунтям для наступного циклу занять, що забезпечує поступове і органічне просування тих, хто навчаються, вгору, до нових щаблів

формування, розвитку та удосконалення іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності (О.Б. Тарнопольський, 1991).

У сучасній вищій школі як на окремих заняттях, так і в циклах занять, все більше місце починає займати самостійна робота. Нею називається будь-яка **навчально-пізнавальна діяльність, яка виконується за завданнями викладача, але без його безпосереднього прямого втручання, організації і контролю** (на основі самоконтролю/взаємоконтролю та самоорганізації/взаємоорганізації студентів) з **обов'язковим звітуванням перед викладачем за результатами виконання отриманих завдань**. Існує безліч форм самостійної роботи на заняттях з іноземної мови (наприклад, робота студентів у малих групах для підготовки спільної презентації, яка потім презентується всій групі; самостійна робота з текстом для його подальшого обговорення; самостійний пошук на занятті у комп'ютерному класі певної інформації на іншомовних інтернет-сайтах для використання під час виконання творчих навчальних завдань і багато інших). Слід відзначити, що в усіх цих випадках, хоча відсутній **безпосередній прямий контроль** викладача за всім перебігом самостійної роботи студентів, певна форма контролю все ж таки зберігається. Наприклад, коли студенти на занятті самостійно проводять у парах або малих групах рольові ігри, функція викладача полягає у тому, щоб по чергово переходити від однієї пари/групи до іншої, слухаючи фрагменти їх спілкування і, не перериваючи це спілкування, надавати комунікантам допомогу, коли вони її потребують. Також можливі й організаційні втручання викладача у випадках виникнення перешкод, зривів у самостійній роботі студентів протягом аудиторного заняття.

Можливості такого навіть послабленого контролю або епізодичного організаційного втручання викладача різко зменшуються, коли самостійна робота студентів проводиться позааудиторно. Позааудиторна робота розглядається як відмінна від аудиторних занять організаційна форма навчання. Ця форма може реалізуватися на території вишу (наприклад, позааудиторна робота у комп'ютерному класі, бібліотеці з пошуку певної інформації, у лінгафонному класі для тренування правильної вимови тощо) або за його межами (самостійна робота вдома, яка здебільшого і мається на увазі, коли йдеться про виконання домашніх завдань). Звичайно, у першому випадку більше можливостей для надання студенту певної організаційної та іншої допомоги, ніж у другому. Але в цілому в більшості випадків (за деякими винятками – див. нижче) самостійна позааудиторна робота студентів, яка може мати таку ж різноманітність форм, як і самостійна робота в аудиторії, концентрується на рецептивних видах мовленнєвої діяльності, іншомовному письмі та відпрацюванні мовного матеріалу (тренування). Це

пов'язано з тим, що позааудиторна самостійна навчальна діяльність здебільшого проводиться студентами індивідуально, що позбавляє їх можливості практикуватися в іншомовному говорінні.

Самостійну позааудиторну роботу студентів можна визначити як позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність, яку організує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого керування викладачем (О.П. Биконя, 2017, с. 10). Під зовнішнім опосередкованим управлінням з боку викладача слід розуміти видачу завдання для проведення студентами самостійної позааудиторної роботи і перевірку результатів її виконання.

Вважається, що вся самостійна робота студентів (як аудиторна, так і позааудиторна) може займати до двох третин навчального часу. Така велика роль, яка відводиться самостійній роботі, пов'язана з тим, що сучасна методика все більше уваги приділяє необхідності розвитку **навчальної автономії** студентів в опануванні іноземної мови та спілкуванні нею (Autonomy and independence in language learning, 1997; L. Dam, 2002; H. Holec, 1981). **Саме самостійна робота** розвиває таку автономію, яка дозволяє тому, хто навчається, самостійно ставити перед собою певні навчальні цілі та завдання, самостійно знаходити найкращі індивідуальні шляхи їх досягнення і так самостійно планувати й організовувати власне навчання, щоб забезпечити таке досягнення.

Можна говорити про три рівні автономії студентів у навчальному процесі (О. Tarnopolsky, 2001):

- ➔ **1.** Рівень повної підпорядкованості викладачеві, коли він повністю організує та контролює процес (нульовий рівень автономії).
- ➔ **2.** Перший рівень автономії, або рівень групової автономії, коли організуючі, виконавчі та контролюючі функції перекладаються головним чином на групу, малу групу або пару студентів, які працюють разом (роль викладача консультативна).
- ➔ **3.** Другий рівень автономії, або рівень індивідуальної автономії, коли всі вищезазначені функції виконуються кожним студентом окремо, а викладач лише відіграє роль консультанта, помічника, «живого словника» тощо.

Інші рівні навчальної автономії визначає О.П. Биконя (2017, с. 11), яка виділяє:

- ➔ **1.** Часткову автономію з внутрішнім самоконтролем та із зовнішнім контролем (викладач визначає цілі роботи, конкретні завдання і те, як їх виконувати, перевіряє результати роботи).

- ➔ 2. Напівавтономію, коли визначення цілей, завдань, перевірка результатів залишається за викладачем, а студент має вільний вибір щодо шляхів виконання завдань.
- ➔ 3. Умовно повну автономію, коли викладачем здійснюється лише опосередкований та відстрочений контроль здобутих студентами у процесі самостійної роботи знань, автоматизмів, навичок та вмінь; висування цілей, пошук шляхів їх визначення є прерогативою студента, який здійснює самоконтроль, самокорекцію, самооцінювання, маючи можливість у разі потреби отримувати консультацію викладача.

Дві наведені класифікації рівнів навчальної автономії студентів жодною мірою не протирічать одна одній, а характеризують ці рівні під різними кутами зору, тому для практичних цілей і для проведення наукових досліджень доцільно використовувати обидві з них. Вони обидві також показують, що підвищення рівня навчальної автономії студентів має відбуватися поступово – від нижчого до вищого. Шлях такого підвищення був уже окреслений як у цьому розділі, так і в розділі 3 частини 1 підручника. Цей шлях проходить не тільки через поступово зростаючий обсяг самостійної роботи тих, хто навчається, на кожному наступному етапі навчання – у міру прогресивного опанування ними мови та мовлення. Головне полягає у поступовому перекладанні контролю, виправлення помилок, оцінювання на самих студентів, тобто розширенні сфери дії взаємо/самоконтролю, взаємо/самовиправлення помилок, взаємо/самооцінювання (що, звичайно, не означає, що колись функції контролю, виправлення помилок та оцінювання можуть бути взагалі знятими з викладача – просто поступово звужується сфера виконання ним цих функцій). Слід зазначити, що в багатьох зарубіжних ЗВО для підвищення рівня навчальної автономії студентів в опануванні іноземних мов створюються так звані **центри самодоступу** (*self-access centers* – див. *Autonomy and independence in language learning*, 1997). У цих центрах можна не тільки самостійно попрацювати з будь-якою літературою для вивчення мови, з відповідними комп'ютерними програмами, аудіо- та відеоматеріалами тощо. У них також можна займатися іншомовним говорінням, коли декілька відвідувачів центру об'єднуються і деякий час у спеціально відведеному місці (щоб не заважати іншим) практикуються у певному виді іншомовної мовленнєвої діяльності. Саме цей випадок належить до того винятку, що згадувався вище, коли йшлося про те, що позааудиторна самостійна робота студентів здебільшого не може фокусуватися на іншомовному говорінні. З'являються такі винятки і в Україні, де ще, на жаль, дуже мало *центрів самодоступу* для цілей мовної підготовки. У вітчизняних реаліях забезпечення

можливості умов для продовження навчання іношомовного усного мовлення у **позааудиторній самостійній роботі** досягається через створення спеціальних електронних посібників для самостійного позааудиторного формування та розвитку в студентів власних навичок та вмінь в іношомовному говорінні (О.П. Биконя, 2017)

Закінчуючи розгляд організаційних форм навчання, потрібно відзначити, що серед них є і досить специфічні. Йдеться не про поширені у вишах **факультативні курси** з іноземних мов, тому що для студентів, які на них записалися, аудиторні заняття та позааудиторна самостійна робота проводиться у той же спосіб, що і на обов'язкових мовних курсах. Маються на увазі такі специфічні форми, як проведення **олімпіад з іноземних мов, студентських концертів та спектаклів виучуваною мовою, гуртків та клубів іноземних мов** тощо. Вони, звичайно, не можуть підмінити основний навчальний процес, але допомагають у розвитку іношомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності тих, хто навчаються, головним чином через підвищення навчальної мотивації, яка є основним чинником розвитку навчальної автономії, виникнення якої багато в чому гарантує успіх навчального процесу.

Використання тих чи інших організаційних форм навчання і відповідних його методів нерозривно пов'язане з тим, як був спланований навчальний процес. **Планування** цього процесу здебільшого здійснюється викладачами та кафедрами іноземних мов вишів через складання програм курсів іноземної мови, робочих навчальних програм і технологічних карт/позанятейних планів.

Програма є базовим і найбільш узагальненим документом, у якому визначаються цілі і головні завдання мовного курсу, межі та умови його проведення, загальні компетентності, що мають бути сформовані у студентів, основні етапи навчання, змістова та методична база курсу. Програма зазвичай складається на весь курс.

Робоча навчальна програма складається на один навчальний семестр, максимально – на один навчальний рік і містить всю інформацію щодо конкретних цілей і завдань та конкретних компетентностей, які формуються у студентів протягом цього періоду; надається інформація щодо навчального часу та його розподілу; деталізуються зміст навчання, його методи та засоби, навчальні матеріали, що планується використовувати; проводиться чіткий розподіл аудиторної та позааудиторної роботи; визначається, чим завершується семестр або навчальний рік і кожний із семестрів у ньому (заліки, іспити); висвітлюються всі специфічні особливості навчання протягом періоду, який охоплює така програма.

Нарешті, **технологічні карти/позанятейні плани** висвітлюють перебіг кожного заняття, його мету, конкретні завдання, форми, методи, прийоми та засоби навчання, навчальні матеріали, що ви-

користовуються, ту частину змісту навчання, яка опрацьовується, і результати, що мають бути досягнутими.

Можна ще зазначити про окремі плани самостійної роботи студентів, плани, що містять індивідуальні завдання, тощо.

Таким чином, плани служать для упорядкування часу, організаційних форм навчання, його цілей та завдань, змісту, методів, навчальних матеріалів і засобів. Останні є тією базовою методичною категорією, яка ще залишається для розгляду в цій частині підручника. Ці засоби обговорюються у завершальному розділі.

Література до розділу 8

Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.П. Биконя. – Київ, 2017. – 48 с.

Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – Москва: Просвещение, 1988. – 256 с.

Зимняя И.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И.А. Зимняя, И.И. Китросская, К.А. Мичурина // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 4. – С. 52–57.

Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – 264 с.

Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – Москва: Высшая школа, 1981. – 160 с.

Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. – Москва: Русский язык, 1979. – 224 с.

Ляховицкий М.В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман. – Москва: Просвещение, 1981. – 144 с.

Ляховицкий М.В. Звукозапись у обучении иноземних мов / М.В. Ляховицкий. – Київ: Радянська школа, 1970. – 240 с.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролубова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – Москва: Просвещение, 1967. – 504 с.

Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1977. – 216 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1985. – 203 с.

Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова // *Иностранные языки в школе*. – 1976. – № 2. – С. 74–80.

Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.

Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий / И.Д. Салистра. – Москва: Высшая школа, 1966. – 252 с.

Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Скляренко // *Іноземні мови*. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – К.: Вища школа, 1993. – 167 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.

Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – Москва: МГУ, 1972. – 123 с.

Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. – Москва: Просвещение, 1972. – 350 с.

Asher J.J. Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook / J.J. Asher. – Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc., 1988. – 224 p.

Autonomy and independence in language learning / Ed. by Phil Benson and Peter Voller. – London and New York: Longman, 1997. – 279 p.

CALL research perspectives / J.L. Egbert & G.M. Petrie (Eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. – 320 p.

Chomsky N. Syntactic structures / N. Chomsky. – The Hague: Mouton & Co. 'S-Gravenhage, 1957. – 116 p.

Dam L. Plenary: Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning / L. Dam // *IATEFL 2002. York Conference Se-*

lections / Ed. by A. Pulverness. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2002. – P. 41–52.

Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.) / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.

Holec H. Autonomy and foreign language learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 74 p.

Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.

Krashen S.D. The natural approach: language acquisition in classroom / S.D. Krashen, T.D. Terrell. – New York: Pergamon Press, 1983. – 191 p.

Munby J. Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes / J. Munby. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 232 p.

Tarnopolsky O. The scale of learner autonomy: Three levels in an intensive English program / O. Tarnopolsky // Independence. – 2001. – Issue 29. – P. 2–5.

Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Widdowson H.G. Teaching language as communication / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.

Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p.

Розділ 9



ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

До засобів навчання іноземних мов слід відносити все, що використовується як інструменти для здійснення такого навчання, досягнення його цілей, засвоєння змісту та реалізації методів і прийомів у заданих організаційних формах проведення навчального процесу.

Головними засобами навчання прийнято вважати **підручники** та **навчальні посібники**, причому перші в останні десятиріччя нечасто розробляються та використовуються як лише друківані книги. Найчастіше – це цілісний **навчально-методичний комплекс**, що включає власне підручник, робочий зошит з вправами, книгу для викладача, аудіо- та/або відеоматеріали, комп'ютерні навчальні програми тощо.

Прийнято також поділяти засоби навчання на **технічні** і **нетехнічні**, згідно з тим, чи потрібне технічне приладдя для їх застосування.

До перших належать:

- ➔ 1. Друковані підручники та посібники (електронні підручники та посібники, які зараз з'явилися у великій кількості, доцільно віднести до технічних засобів навчання, але вимоги до них є такими самими, як і до друкованих підручників та посібників, – див. далі).
- ➔ 2. Зошити (можуть бути електронними, і тоді вони мають бути віднесеними до технічних засобів навчання, хоча вимоги до них у навчальному процесі будуть такими самими, як і до звичайних зошитів, – див. нижче).
- ➔ 3. Таблиці, схеми, графіки, діаграми.

- ➔ 4. Плакати, картини, малюнки, листівки, фотографії та нетехнічне приладдя для їх демонстрації (наприклад, класна дошка, яка сама є окремим засобом навчання, так званий фланелеграф, на якому можуть кріпитися малюнки, тощо).
- ➔ 5. Деякі автори (И.Л. Бим, 1977) відносять навчальні програми (відповідно, і робочі навчальні програми, технологічні карти – див. попередній розділ) до нетехнічних засобів навчання, хоча є й заперечення проти такого віднесення, які надалі, як і зазначені засоби, розглядатися не будуть.
- ➔ 6. Вправи та інші види навчальної діяльності, які є головними засобами реалізації методів і прийомів навчання. Необхідно відзначити, що, коли вправи та інші види навчальної діяльності виконуються за допомогою різних технічних приладів, то можна говорити про них як про технічні засоби навчання.

До технічних засобів навчання належать:

- ➔ 1. Аудіоматеріали (компакт-диски) та прилади для їх відтворення (раніше до таких матеріалів входили грамплатівки, фонограми/аудіокасети і, відповідно, програвачі, магнітофони тощо, які зараз майже не застосовуються, як майже не застосовується і радіо для навчання іншомовного аудіювання, у зв'язку з появою досконаліших технічних засобів).
- ➔ 2. Відеоматеріали, які демонструються через відповідні сучасні технічні прилади, такі як флеш-накопичувачі (у зв'язку з появою можливості запису на DVD іншомовних телепрограм, художніх та документальних фільмів, будь-яких іншомовних вистав та спектаклів для демонстрації їх у зручний час у навчальному процесі через програвач у навчанні іноземних мов практично припинили застосовувати телебачення або демонстрацію кінофільмів через кінопроектор).
- ➔ 3. Відеоматеріали, які демонструються через відеомагнітофони; такі матеріали ще інколи, але не часто, продовжують застосовуватися у практиці навчання, коли потрібні для навчального процесу відеозаписи є тільки на відеокасетах, а не на цифрових приладах.
- ➔ 4. Навчальні діафільми, які ще використовуються, але все рідше і, мабуть, скоро зовсім перестануть застосовуватися, звільнивши місце для більш досконалих технічних засобів навчання.

- ➔ 5. Слайди, фотографії, схеми, малюнки, написи, таблиці, що демонструються через технічні прилади.
- ➔ 6. Матеріали, що подаються через комп'ютер, який є, мабуть, головним технічним засобом навчання у теперішній час, тому що він може використовуватися замість усіх інших зазначених вище, оскільки має ті самі можливості, що і перелічені засоби, і багато інших можливостей, про які йтиметься далі.
- ➔ 7. Матеріали, що подаються через мобільні пристрої, такі як смартфони, планшети, що мають ті самі можливості, що й комп'ютери, і використовуються у навчанні іноземних мов у той же спосіб і для вирішення таких самих завдань (тому надалі вони розглядатися не будуть).

Кожний з перелічених засобів навчання (крім означених вище, як ті, що не підлягають подальшому окремому аналізу) заслуговує на детальний розгляд.

Підручники/навчально-методичні комплекси. Перш за все слід зауважити, що сучасний підручник з іноземної мови, тим більше для використання у ЗВО, має являти собою, як було зазначено, цілісний навчально-методичний комплекс, до якого входять принаймні: 1) друкований (або електронний) підручник з різними довідниками (наприклад, тематичним глосарієм, граматичним довідником тощо); 2) робочий зошит для виконання різних позааудиторних вправ та завдань (може бути додатком до друкованого підручника або самостійним виданням, але аналогічного дизайну); 3) книга для викладача з позанятейними інструкціями, правильними відповідями до завдань у підручнику та робочому зошиті, якщо такі відповіді є однозначними, а також з графічним поданням текстів аудіоматеріалів; 4) аудіоматеріали до курсу. Можуть додаватися й інші матеріали, наприклад, комп'ютерні навчальні програми на компакт-дисках, відеоматеріали тощо. Зараз з'явилося досить багато таких підручників/навчально-методичних комплексів для вишів (див., наприклад, ті, що були укладені за участю одного з авторів цього підручника: «Ділові проекти», 2002; «Психологічні справи», 2011 та ін.). Інакше як навчально-методичним комплексом сучасний вишівський підручник бути не може, оскільки однією з головних вимог до нього є **достатність**, тобто здатність, у разі потреби, забезпечити весь навчальний процес.

До інших вимог потрібно віднести:

- ➔ 1. Створення можливостей для досягнення як загальної мети навчання, так і його поодиноких цілей, а також конкретних завдань.
- ➔ 2. Охоплення якщо не всього, то принаймні більшої і *основної* частини дібраного змісту навчання.

- **3.** Створення можливостей для реалізації в кожній тематичній частині підручника всіх методів викладання: показу, пояснення (через довідники та глосарії), організації самостійного пошуку мовної та лінгвосоціокультурної інформації, організації тренування та мовленнєвої практики, а також, звичайно, створення можливостей для реалізації відповідних методів учіння.
- **4.** Створення можливостей для реалізації супровідних методів навчання: контролю/взаємоконтролю/самоконтролю, виправлення/взаємовиправлення/самовиправлення помилок, оцінювання/взаємооцінювання/самооцінювання.
- **5.** Забезпечення великої різноманітності та значної кількості вправ/видів навчальної діяльності для формування запланованих для опанування студентами мовленнєвих автоматизмів, навичок, вмій і розвитку складових їхньої іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності – з дуже суттєвою перевагою вправ та видів навчальної діяльності для проведення мовленнєвої практики порівняно з тренуванням (див. попередній розділ).
- **6.** Повна відповідність підручника тому методичному підходу, якого дотримуються його укладачі, а якщо цей підхід існує у декількох варіантах, то відповідність одному конкретному варіантові. Наприклад, якщо підручник будується на підставі комунікативного підходу, що існує у численних варіантах, то для його побудови доцільно дотримуватися лише одного з варіантів, щоб не викликати протиріч у структурі, обраних видах навчальної діяльності тощо. Так, підручники, на які зроблені посилання у цьому розділі, розроблені цілком на основі конструктивістського варіанта комунікативного підходу (див. розділ 4 частини 1).
- **7.** Повна відповідність підручника тому вихідному рівню підготовки студентів, для якого він призначений, їхньому віку, професійним інтересам і взагалі інтересам осіб того віку і соціальної групи, до якої належать потенційні студенти.
- **8.** Якісне видання друкованої (електронної) частини навчально-методичного комплексу, високий рівень підготовки аудіо-, відеоматеріалів тощо. Це означає, що друкований підручник має бути виданим на якісному папері, з використанням крупного шрифту, з численними фотографіями та малюнками (бажано кольоровими), він повинен бути добре скріпленим та проклеєним з метою тривалого використання; аналогічний рівень якості має бути і в електронного підручника; аудіоматеріали та ві-

деоматеріали необхідно записувати у студійних умовах, а дикторами мають бути носії мови тощо, – все це дуже важливо не тільки для мотивування тих, хто навчаються, а взагалі, для якості та результативності їхньої навчальної роботи в аудиторії та за її межами.



9. Незважаючи на те, що підручник/навчально-методичний комплекс має бути, як вже було сказано, всеохоплюючим, дуже важливою якістю є його відкритість, пристосованість до навчального процесу щодо використання численних додаткових матеріалів.

Щоб пояснити останню вимогу, слід визначитися, що мається на увазі під **додатковими матеріалами**. Тут, перш за все, потрібно зазначити, що були спроби проводити навчальний процес взагалі без підручника, на основі різноманітних матеріалів, які добирає викладач. Як правило, такі спроби завершуються невдачею, оскільки цей процес втрачає той «стрижень», ту логічну послідовність подання навчального матеріалу, які може забезпечити тільки підручник. Тому нерідко можна почути висловлювання, що краще поганий підручник, ніж взагалі ніякого. З іншого боку, лише матеріалів підручника часто не вистачає, особливо в навчальному процесі, у якому використовується багато творчих професійно орієнтованих навчальних завдань, як у навчальному процесі, що побудований на конструктивістських засадах (див. розділ 4). Крім того, інколи буває необхідно опрацювати тему, яка у підручнику не представлена і матеріалу для якої там взагалі немає. Буває чимало інших випадків, коли необхідні навчальні матеріали знаходяться поза межами обов'язкового навчально-методичного комплексу, що використовується.

Ці матеріали визначаються як **додаткові**, і чим більше існує можливостей використовувати їх у зв'язку з базовим підручником/навчально-методичним комплексом, тим краще для результативності та ефективності навчального процесу в цілому через вказані вище причини. Тому чим легше поєднувати цей підручник/комплекс з додатковими матеріалами, які добирає викладач, тобто чим більш *відкритим* є підручник/комплекс для паралельного використання подібних матеріалів, тим більше виникає можливостей для компенсації недоліків, які є у будь-якого підручника/комплексу в плані неповної пристосованості до конкретних цілей, завдань та умов навчання у конкретному закладі освіти і в конкретній студентській групі.

Додаткові навчальні матеріали не виділяють як окрему категорію засобів навчання. Якщо це друковані матеріали виучуваною мовою або тексти в електронному вигляді, то їх потрібно розглядати як друкований або електронний текстовий посібник з тими вимогами до нього, які будуть розглянуті у наступному абзаці;

якщо це аудіо-, відео- або комп'ютерні матеріали, то їх стосуються ті самі вимоги, що ставляться до обов'язкових матеріалів цього виду (див. далі).

Але оскільки такі матеріали добирає сам викладач, важливо сформулювати базові вимоги до їх добору. Головною вимогою є відсутність протиріч з основними навчальними матеріалами з навчально-методичного комплексу, які додаткові матеріали мають органічно змістовно, мовно та комунікативно доповнювати. Іншою вимогою є відповідність додаткових матеріалів цілям курсу, загальному змісту навчання у ньому, прийнятним методам та прийомам навчання і загальному методичному підходу, якого дотримуються у навчальному процесі, а також рівню іншомовної мовної та комунікативної підготовки студентів. Нарешті, останньою, але дуже важливою вимогою є якість дібраних додаткових матеріалів. Мається на увазі суто технічна якість, наприклад, неприйнятними є дібрані додаткові тексти для читання, якщо вони роздруковані так, що прочитати їх можливо лише з великими труднощами через «сліпий» або занадто малий шрифт, неприйнятний, поганий для сприйняття звукозапис дібраних аудіоматеріалів тощо. Саме дотримання останньої вимоги становить чималі труднощі, оскільки головним джерелом добору додаткових навчальних матеріалів для викладача є Інтернет, який в сучасних умовах являє собою хіба що не основну і практично невичерпну скарбницю матеріалів для навчання іноземних мов (J. Harmer, 2001). Але дуже хороші і корисні матеріали, які були «добуті» з цієї скарбниці, є часто досить неякісними за оформленням та відтворенням, особливо аудіо- та відеоматеріали, що були вилучені з *YouTube*.

Різні види **посібників** (друкованих та електронних), що використовуються як засоби навчання у навчальному процесі разом з базовим підручником/навчально-методичним комплексом, включають: збірники текстів, інколи з глосаріями, граматичними коментарями та вправами; граматичні довідники; культурологічні довідники; словники тощо, а також аудіо-, відео- та комп'ютерні посібники, які будуть розглядатися надалі серед технічних засобів навчання. Вони мають відповідати тим самим вимогам, що були перелічені вище стосовно додаткових навчальних матеріалів.

Зошити – паперові або ті, які студенти ведуть, користуючись своїми мобільними пристроями (планшетами, смартфонами тощо), є обов'язковим для них засобом навчання, оскільки перебіг навчального процесу з іноземних мов передбачає багато речей, які необхідно занотувати. Крім того, численні вправи та інші види навчальної роботи виконуються у письмовій формі, і їх нерідко потрібно здавати на перевірку викладачеві. З цієї точки зору доцільно, щоб у студента було два зошити – один, в якому виконуються

письмові завдання, які передбачають перевірку викладачем (цей зошит ведеться студентом відповідно до вимог викладача), і другий, що служить як довідник з мовного курсу для студента і який ведеться, як зручно йому. У ведення цього зошита викладачеві не варто втручатися, не варто брати його на перевірку, як не варто змушувати студентів складати власні словники, граматичні довідники тощо, оскільки користь від цього мінімальна, і ті, хто навчаються, здебільшого втрачають час, виконуючи цю роботу, що викликає у них відчуття роздратування.

Таблиці, схеми, графіки, плакати, картини, малюнки, листівки, фотографії (і нетехнічні засоби для їх демонстрації) цілком можуть бути заміщеними технічними засобами, такими як слайди, що вже були згадані вище. Але робити це нераціонально, оскільки користуватися звичайними плакатами, таблицями або малюнками нерідко просто швидше і зручніше, ніж, наприклад, налагоджувати проєктор для того, щоб продемонструвати лише протягом однієї-двох хвилин якусь картину у вигляді слайда. Що ж стосується нетехнічних засобів демонстрації подібних матеріалів, то від них також нераціонально відмовлятися. Так, класна дошка, на яку найчастіше кріпляться наочні матеріали для демонстрації, є *багатофункціональним приладдям*, без якого не може обійтися жоден викладач – наприклад, для записів під час пояснення граматичних правил, подання нових лексичних одиниць тощо.

Перелічені засоби (таблиці, плакати, малюнки тощо) використовуються для вирішення різних навчальних завдань.

Плакати, картини, малюнки, фотографії, листівки, у першу чергу, застосовуються як стимули для усного або писемного продуктивного мовлення – наприклад, опис приладу, який наведений на фотографії, та аналіз його функцій; обговорення біографії співака, портрет якого зображено на плакаті; дискусія з приводу події, зображеної на картині, та можливих варіантів завершення цієї події; рольова гра на основі малюнка, де, наприклад, показана розмова начальника та підлеглого; написання реклами курортного містечка, виходячи з його зображення на листівці, тощо. Також ці матеріали можуть служити візуальними опорами для аудіювання і навіть для читання.

Таблиці, графіки, діаграми та схеми можуть відігравати таку ж роль у вишівських мовних курсах, як і розглянуті вище засоби. Наприклад, на основі графіків, діаграм, схем, які стосуються розвитку різних галузей економіки країни, студенти економічного ЗВО можуть проводити дискусію щодо її економічного стану. Такі ж матеріали можуть супроводжувати слухання або читання іншомовних економічних текстів, полегшуючи їх розуміння та надаючи додаткову інформацію для подальшого обговорення. Слід також підкрес-

лити, що обговорювані засоби навчання широко використовуються для написання письмових робіт типу есе, рефератів тощо – письмові роботи, що виконані на базі наданих графіків або діаграм, входять навіть до деяких міжнародних мовних іспитів, таких як міжнародний іспит з англійської мови *IELTS*.

Але таблиці, графіки, діаграми та схеми виконують ще одну важливу функцію. Вони служать для надання викладачем різних пояснень: граматичних пояснень з опорою на граматичні таблиці, пояснень фонетичного характеру на основі схем інтонаційної структури різних типів фраз тощо. Можливим є використання таких матеріалів і для пояснень змістового характеру, коли викладач інструктує студентів, наприклад, як готувати презентацію професійного змісту, і використовує схеми або графіки і діаграми, щоб визначити, яка конкретна інформація має до цього змісту увійти. Не можна забувати і про вже згадані в розділі 4 частини 1 підручника підстановчі таблиці, які використовуються для проведення добре відомого виду вправ (наприклад, граматичних).

Що стосується вправ, такі автори, як І.Л. Бім (И.Л. Бим, 1988, с. 97), на відміну від деяких інших, відносять їх до засобів навчання. Погоджуючись з думкою І.Л. Бім і переходячи до обговорення особливостей вправ, перш за все, необхідно розглянути їх основні типи та види. Але слід підкреслити, що вправи, будучи засобами навчання, не меншою мірою є складовою частиною методів навчання (тренування та мовленнєвої практики – див. попередній розділ). Тому в нашому підручнику вправи потрібно було розглядати у двох розділах – цьому та попередньому. Вони також будуть обговорюватися і у наступних трьох розділах, але вже на рівні конкретних прикладів.

Повертаючись до існуючих типів вправ, потрібно нагадати, що вони вже частково обговорювалися у розділі 4 частини 1 та у розділі 8 цієї частини підручника. В історичному плані (60–70-ті роки минулого сторіччя) спочатку вправи поділяли на два типи: мовні та мовленнєві (Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, 1967). Пізніше, у 80-х роках минулого сторіччя, був доданий ще один тип вправ, і вони були класифіковані як мовні, або некомунікативні, умовно-мовленнєві, або умовно-комунікативні, та мовленнєві, або комунікативні (Е.И. Пассов, 1977; 1985; Н.К. Скляренко, 1999; О.Б. Тарнопольський, 1991; 1993). Такий поділ на типи використовується і зараз, і у подальшому ми будемо використовувати лише терміни «некомунікативні», «умовно-комунікативні» та «комунікативні вправи». Слід також зазначити, що у західній методиці комунікативні вправи зазвичай називають не вправами, а видами навчальної діяльності (*activities*). Ми ж будемо користуватися обома термінами (комунікативні вправи та комунікативні види навчальної

діяльності) як повністю синонімічними. Підставу для цього дає прийняте нами загальне визначення вправ як дій, що виконуються з метою оволодіння ними. Під це визначення підпадають як вправи, так і види навчальної діяльності у навчанні іноземних мов, оскільки всі вони служать для одного: забезпечити опанування іншомовними автоматизмами, навичками та вміннями, потрібними для виконання мовленнєвих дій, що складаються у мовленнєву діяльність, причому чимала частина таких дій у процесі мовленнєвого тренування та мовленнєвої практики перетворюються на мовленнєві операції (див. розділ 2 частини 1 підручника).

Як вже було сказано у розділі 8, некомунікативні (які також були названі мовними) та умовно-комунікативні вправи використовуються лише для відпрацювання мовленнєвих автоматизмів у ході тренування. Також відзначалося і пояснювалося, чому вони не здатні формувати навіть мовленнєві навички (а тим більше, вміння). Але це жодним чином не знижує значущості вправ для опанування мовленнєвих автоматизмів, оскільки, поки вони не сформовані хоча б частково, не можна формувати й навички у комунікативних вправах під час проведення мовленнєвої практики.

Різниця між некомунікативними та умовно-комунікативними вправами є дуже суттєвою (див. приклади конкретних вправ у розділах наступної частини підручника). З одного боку, спільним є те, що в обох видах вправ досягається багаторазове повторення тим, хто виконує вправу, одного й того ж явища. Наприклад, якщо тренується постановка запитань у певній часовій формі, то і в некомунікативній, і в умовно-комунікативній вправі студент буде багаторазово повторювати одну й ту саму запитальну структуру речення/висловлювання, яке він відтворює. Інакше, без таких багаторазових повторень, відповідний автоматизм неможливо сформувати. Але некомунікативні вправи відпрацьовують тільки явища мови як системи (тобто граматичні, лексичні або фонетичні форми у чистому вигляді) без прив'язки до реальної мовленнєвої комунікації. Наприклад, це можуть бути завдання усно або на письмі перебувати подані речення, змінивши в них час дієслова (з теперішнього часу на минулий або майбутній), зробити запитальні речення із стверджувальних, заповнити пропуски в реченнях одним з декількох варіантів слів, наведених під цими реченнями, повторити за диктором фрази з правильною інтонацією тощо. Підстановчі таблиці, про які вже йшлося, в яких той, хто навчається, будує численні варіанти речень з мовних елементів, що подаються у таблиці, також є досить типовими прикладами некомунікативних вправ.

В умовах домінування комунікативного підходу деякі автори (Е.И. Пассов, 1977; 1985) взагалі заперечують наявність будь-якої користі від виконання таких вправ, оскільки, як вже було вказано

раніше, вони, не будучи мовленнєвими і не маючи прямого зв'язку з мовленням, не здатні забезпечувати формування ані мовленнєвих навичок, ані мовленнєвих автоматизмів. Єдине для чого вони придатні – це навчити свідомо використовувати мовні явища, наприклад, виконуючи різні види контрольних робіт або тестів, тобто допомагаючи тим, хто навчаються, створювати те, що С. Крешен (S.D. Krashen, 1981) називав контрольним пристроєм (monitor), який може допомогти свідомо контролювати власне мовлення. Але навіть у цій функції некомунікативні вправи також багато в чому корисні. Як було показано в одному з експериментальних досліджень (О.Б. Тарнопольский, 1987), їх використання на самому початку формування того чи іншого мовленнєвого автоматизму сприяє профілактиці мовних помилок у процесі комунікації саме через наявність так званого контрольного пристрою. Крім того, ці вправи, безумовно, закріплюють автоматизми, які формуються. Тому, наприклад, після виконання в аудиторії тренувальних умовно-комунікативних вправ доцільно закріплювати відпрацьовані автоматизми за допомогою вправ некомунікативних, які пропонуються студентам як домашнє завдання. Нарешті, засвоєння лексики нерідко вимагає ізоляції лексичних одиниць від контексту для запам'ятовування, а це означає впровадження елемента некомунікативності у навчальну діяльність. Те саме стосується застосування ізольованих слів або незв'язних між собою речень у навчанні мови.

Відповідно до зазначеного і як впливає з класифікації вправ, що була запропонована Н.К. Склярєнко (1999) і якої ми дотримуємося у цьому підручнику, все ж доцільно відводити певне, хоча і не дуже значне, місце у навчальному процесі некомунікативним вправам, але так, щоб їх кількість не перевищувала 5-10% від усього комплексу виконуваних вправ, і зосереджувати такі вправи, за можливості, в позааудиторній роботі, особливо в роботі з комп'ютерними навчальними програмами (M. Warschauer, 1998).

Головними ж видами вправ, що, як аудиторно, так і позааудиторно, необхідно застосовувати для тренування, щоб розвивати іншомовно-мовленнєві автоматизми, є умовно-комунікативні вправи. Вони, як вже було зазначено, як і вправи некомунікативні, забезпечують численні повторення тієї чи іншої мовної форми, що відпрацьовується для формування мовленнєвого автоматизму, але таке відпрацьовання проводиться в умовах, які більшою або меншою мірою імітують деякі базові параметри реальної комунікації – перш за все, мовленнєвий намір комуніканта та ситуацію спілкування.

Прикладом умовно-комунікативної вправи, яка служить для відпрацьовання автоматизму постановки запитань англійською мо-

вою в процесі мовлення з використанням форми минулого часу (*Past Simple Tense*), може бути такий.

Інструкція до вправи (у перекладі з англійської мови): *Ваш умовний співбесідник-диктор (вправа виконується із застосуванням аудіопристрою або комп'ютерної аудіопрограми) буде розповідати Вам, як він відпочивав на морі в Одесі минулого літа під час канікул. Ви також туди збираєтеся поїхати найближчим часом і хочете скористатися отриманою інформацією. Тому після кожної репліки співбесідника Ви маєте ставити йому уточнююче запитання, використовуючи підказки, що надані Вам у друкованих роздаткових матеріалах (або з'являються на моніторі комп'ютера, якщо вправа виконується за допомогою комп'ютерної програми). Поставивши запитання, Ви почуєте відповідь співбесідника і його наступну репліку, до якої, знов таки, повинні поставити запитання, спираючись на підказку, і т.д.*

Диктор: *Last summer I had my holidays at the seaside in Odesa.*

Підказка студенту: *When?*

Очікуване запитання студента: *When did you have your holidays there?*

Відповідь диктора: *In July. I spent two weeks there.*

Підказка студенту: *to stay at a sanatorium or to rent a room?*




Очікуване запитання студента: *Did you stay at a sanatorium or did you rent a room?*

Диктор: *I rented a room.*

Підказка студенту: *How much?*

Очікуване запитання студента: *How much did it cost you?* і т.д.

Умовною за характером у плані відношення до реальної мовленнєвої комунікації цю вправу, як і більшість подібних, роблять такі характеристики:

-  **1.** Повторюваність у репліках студентів однієї й тієї самої граматичної структури, чого не буває в реальному спілкуванні, але є необхідним для такої вправи, оскільки лише багаторазове повторення може привести до виникнення мовленнєвого автоматизму.
-  **2.** Чітка фіксація ролей співбесідників: один постійно ставить запитання, другий весь час на них відповідає, що, за деякими винятками (наприклад, допит), не характерно для природної комунікації, але потрібно у вправі, яка розглядається, бо в ній відпрацьовується автоматизм постановки у спілкуванні запитань конкретного виду.
-  **3.** Супроводження виконання вправи підказками, які повністю визначають висловлювання студентів за формою та змістом, чого не буває у реальній комунікації, але не-

обідно у тренувальній вправі, щоб забезпечити продукування тими, хто навчаються, саме тих висловлювань, форма і зміст яких тренуються з використанням однієї й тієї самої мовної структури.



4. Наявність аудіопристрою або комп'ютера як співбесідника, що неможливо в автентичній мовленнєвій комунікації. Але для такого випадку це також є необхідним, щоб забезпечити достатню для виникнення автоматизму кількість повторень у мовленні мовної структури, яка тренується. Інакше досягти такої повторюваності буде неможливо. Наприклад, якщо пропонована вправа буде виконуватися у фронтальній роботі і вихідні репліки студентам стане надавати викладач і якщо у вправі в цілому десять таких вихідних реплік, а у групі всього лише десять студентів, то на кожного з них припадатиме тільки одна відповідь на вихідні репліки викладача, тобто тренування як такого не відбудеться взагалі. Справа не набагато поліпшиться, якщо вправу проводити у парах (один студент надає вихідні репліки, інший відповідає на них запитаннями, всередині вправи студенти міняються ролями або, один раз закінчивши вправу, міняються ролями і виконують її вдруге). У цьому випадку або на кожного студента припадає половина тренування, чого, безумовно, недостатньо, або двічі будуються одні й ті самі висловлювання, що робить вправу безглуздою за комунікативним змістом в очах студентів. Виконання ж вправи за допомогою технічних засобів допомагає уникнути всіх цих недоліків, але робить вправу умовною з точки зору комунікативності.

Але попри умовний характер вправи, подібні до наведеної вище, все ж моделюють два провідних параметри будь-якої комунікації: мовленнєві/комунікативні наміри комуніканта, тобто наявність мети комунікації, а також наявність її ситуації. Це радикально змінює характер вправи порівняно з вправами некомунікативними. Студент буде свої висловлювання за законами спілкування, виходячи не лише із системи мови. Тому автоматизми, що відпрацьовуються в умовно-комунікативній вправі, є автоматизмами мовленнєвими і, відповідно, можуть переноситися у мовленнєву практику, об'єднуючись з іншими спорідненими автоматизмами і формуючи мовленнєві навички, основу яких у вигляді окремих автоматизмів закладає тренування.

Слід також зазначити, що умовно-комунікативні вправи відрізняються за ступенем умовності – у деяких з них умовність виражається тільки в наявності деяких штучних опор для виконання (див. далі), і саме такі умовно-комунікативні вправи з мінімальним сту-

пенем умовності можуть використовуватися у мовленнєвій практиці, про що вже йшлося вище і ще згадуватиметься надалі і що також відображається у посібнику, який є продовженням цього підручника (О.Б. Тарнопольський, 2006).

Безпосередньо мовленнєва практика виконується через суто комунікативні вправи – ті, які відтворюють, моделюють комунікацію у всіх її параметрах. Умовною, штучною до певної міри є лише сама комунікація, оскільки немає природної потреби вести її виучуваною іноземною мовою (всі учасники навчального процесу з іноземної мови у монолінгвальній аудиторії, здебільшого включаючи і самого викладача, є носіями однієї й тієї ж рідної мови), тобто іншомовне спілкування є цілком *навчальним*. Але це жодною мірою не зменшує висококомунікативного і автентичного в плані цієї комунікативності характеру комунікативних вправ.

Про те свідчать види добре відомих комунікативних вправ, таких як рольові та ділові ігри, студентські дискусії, презентації та багато інших для навчання говоріння, читання або слухання текстів з подальшим їх обговоренням, написанням есе або рефератів тощо для навчання читання, аудіювання або письма (детальну номенклатуру таких вправ див. у посібнику, який доповнює цей підручник – О.Б. Тарнопольський, 2006). Навіть без додаткового аналізу зрозуміло, що цілком комунікативною є така вправа, як **рольова гра**, в якій найточніше відтворюється спілкування у певній проблемній ситуації, коли кожний з комунікантів виконує певну комунікативну роль і відповідно до неї спілкується, або вправа з **читання автентичного тексту з подальшим обговоренням**. Ці вправи точно відображають перебіг реальної мовленнєвої комунікації, тобто те, що люди роблять, коли спілкуються, використовуючи засоби будь-якої мови.

Але подібні вправи можуть бути й умовно-комунікативними, коли, наприклад, для виконання вправи студентам надаються підказки та опори, які не є властивими реальній комунікації, – наприклад, коли перед проведенням рольової гри ті, хто навчаються, отримують список лексики, використання якої допоможе їм у спілкуванні за своєю роллю, або коли список лексичних одиниць з поясненнями надається перед прослуховуванням аудіотексту (штучні опори). Іншим випадком перетворення комунікативної вправи в умовно-комунікативну можуть бути завдання, що не є характерними для реальної мовленнєвої комунікації. Це особливо властиве вправам, які використовуються для підготовки студентів до екзаменів на рівень володіння іноземною мовою (в тому числі – до міжнародних екзаменів). Так, студенти можуть читати автентичний оригінальний іншомовний текст з цілком комунікативною метою – зрозуміти його зміст. Але перевіркою розуміння цього змісту

є завдання, яке не можна назвати комунікативним: відповіді на запитання, обираючи правильну відповідь з чотирьох наданих варіантів. У подібних вправах рівень «умовності» значно нижчий, ніж у наведеному вище прикладі умовно-комунікативної вправи, хоча він є, тобто тут мають місце випадки дуже обмеженого, але все ж таки існуючого використання умовно-комунікативних вправ у мовленнєвій практиці, про що вже згадувалося.

Крім поділу вправ на три розглянуті основні типи, вони, за класифікацією Н.К. Скляренко (1999), поділяються ще й на численні види.





Перш за все, вони можуть бути **вмотивованими** (комунікативними потребами) або **невмотивованими**, якщо таких потреб немає (тобто некомунікативні вправи не можуть бути вмотивованими). Усі типи вправ бувають **рецептивними** (тільки сприйняття), **продуктивними** (породження мовлення) та **рецептивно-продуктивними** (спочатку сприйняття, а на його основі породження мовлення). Для некомунікативних та умовно-комунікативних типів вправ можливі також **рецептивно-репродуктивні види** вправ (відтворення більшою або меншою мірою сприйнятого мовлення). Усі типи вправ можуть мати **ігровий компонент**, тобто проводиться як мовна, рольові або ділові ігри, або такий компонент може бути відсутнім. Важливим показником є **опори**, які використовуються для проведення вправи. Вправа будь-якого типу може проводитися **без опор**, для некомунікативних та умовно-комунікативних вправ прийнятними є **штучні опори** (наприклад, списки слів-підказок) і, нарешті, усі три типи вправ можуть проводитися з **природними опорами** (наприклад, зображення, які супроводжують мовлення). Тільки останній вид опор є прийнятним для комунікативних вправ. Для проведення некомунікативних та умовно-комунікативних вправ характерне **повне** або **часткове керування** з боку викладача, наявність інструкцій в підручнику тощо. Для комунікативних вправ зовнішнє керування зазвичай є **мінімальним** або, принаймні, **частковим**. Нарешті, організаційно всі вправи можуть проводитися **індивідуально, в парах, малих групах** (3-5 студентів) або як **загальногрупові**.

Як вже було сказано, вправи можуть виконуватися без спеціальних технічних приладів, таких як комп'ютери, і тоді вони належать до нетехнічних засобів навчання. Коли ж та сама вправа виконується за допомогою комп'ютера і якщо розглядати її як засіб навчання, слід відносити її до переліку технічних засобів. Але є й такі зазначені на початку цього розділу засоби, які за визначенням є технічними і інакше, як через технічне приладдя, використовуватися не можуть.

Це, перш за все, **аудіоматеріали** та **відеоматеріали** з різними технічними засобами їх демонстрації. Найкраще досліджено ви-

користання аудіоматеріалів у навчальному процесі (див. Л. Костера, 1966; М.В. Ляховицький, 1970; М.В. Ляховицький, И.М. Кошман, 1981 і ще дуже багато праць вітчизняних та зарубіжних дослідників). Використання відеоматеріалів досліджено менше, тому що ці матеріали рідше застосовуються у навчанні іноземних мов, оскільки їх виготовляють у значно меншому обсязі, ніж аудіоматеріали у зв'язку з тим, що таке виготовлення є доволі коштовним. Але є достатньо досліджень для того, щоб зробити висновки стосовно сфери використання таких засобів (див., наприклад: Н.І. Бичкова, 1999; С. Стемплескі та Б. Томаліна – S. Stempleski, B. Tomalin, 1990 та ін.). Якщо ж віднести діафільми зі звуковим супроводом або без нього до відеоматеріалів, не виділяючи їх в окрему категорію, як було зроблено на початку цього розділу, то їх використання у викладанні іноземних мов також дуже детально досліджувалося у межах аудіовізуального підходу/методу (P. Rivenc, 1991).

Резюмуючи наведене в аналізованих дослідженнях, можна виділити такі сфери використання аудіо- та відеоматеріалів у навчальному процесі з іноземних мов:

-  **1.** Навчання аудіювання (усі аудіоматеріали та озвучені відеоматеріали, включаючи озвучені діафільми).
-  **2.** Створення стимулів для говоріння на основі сприйнятої інформації з аудіоматеріалів та відеоматеріалів (включаючи діафільми) як озвучених, так і неозвучених – наприклад, коли, проглянувши «німий» відеофільм або діафільм, ті, хто навчаються, на основі власної фантазії намагаються відтворити можливі розмови у побачених ситуаціях, розповісти, про що взагалі йшлося у фільмі, відтворити сюжет тощо. Після перегляду фільму в озвученому варіанті можлива така вправа, як повторний перегляд його у «німому» варіанті з озвученням відеоряду студентами. Як аудіоматеріали, так і озвучені або неозвучені відеоматеріали, можуть стати відправною точкою для проведення рольових та ділових ігор, мозкових штурмів, дискусій, аналізу кейсів, студентських презентацій та інших суто комунікативних видів навчальної діяльності.
-  **3.** Усі наведені види аудіо- та відеоматеріалів можуть таким же чином служити відправною точкою для написання різних видів письмових робіт: есе, творів, рефератів, сценаріїв, коротких оповідань тощо.
-  **4.** Аудіоматеріали можуть служити для виконання некомунікативних вправ, а також умовно-комунікативних вправ, що подібні до прикладу, який був наведений вище у цьому розділі. Останній тип вправ із самого початку створення, власне, і був розрахований на виконання за

допомогою аудіоматеріалів та відповідних пристроїв. Що ж стосується некомунікативних вправ для відпрацювання вимовних автоматизмів (див. наступний розділ), то їх проведення без аудіопристроїв взагалі неможливе.

Слід додати, що в останні роки для навчання іноземних мов, особливо у мовних ЗВО, все більш популярними стають так звані аудіокнижки – твори художньої літератури, начитані професійними дикторами, які можуть використовуватися для вирішення всіх навчальних завдань на базі звукових матеріалів, що були зазначені вище у пунктах 1–3.

Слайди, фотографії, схеми, малюнки, написи, таблиці, що демонструються через проектор як технічні засоби навчання, виконують ті самі функції, що й такі самі нетехнічні засоби, які були проаналізовані вище. Використовувати цей вид технічних засобів, як зрозуміло з наведеного раніше, раціонально лише в тих випадках, коли викладачеві простіше та зручніше використовувати їх, ніж аналогічні засоби нетехнічні або якщо аналогічних нетехнічних засобів немає в розпорядженні чи вони є у недостатній кількості.

Завершити розгляд технічних засобів навчання доцільно описом **інформаційних технологій з використанням комп'ютера, оскільки чим далі, тим більше вони стають провідними у викладанні іноземних мов**. По-перше, це пояснюється тим, що комп'ютер здатний виконувати всі без винятків функції, які властиві всім іншим проаналізованим вище технічним засобам навчання. Але друга причина ще важливіша, і вона полягає в тому, що комп'ютер та інформаційні технології здатні виконувати й численні інші функції в курсі іншомовної підготовки, і всі такі функції необхідно висвітлити¹⁴.

У розділі 4 уже зазначалося, що від початку комп'ютеризації навчання іноземних мов і до теперішнього часу продовжується розробка та впровадження тренувальних комп'ютерних навчальних програм, спрямованих на формування граматичних мовленевих автоматизмів (див., наприклад, відносно нещодавню працю Д.А. Руснак, 2009).

З розвитком корпусної лінгвістики (D. Biber, S. Conrad, R. Reppen, 2002) розробка програм для навчання лексики навіть поширилася порівняно з ранніми етапами навчання іноземних мов. У дослідженнях, що ведуться в межах корпусної лінгвістики, з'ясовується, у яких значеннях та яких сполучаннях з іншими лексичними одиницями слова мови можуть використовуватися її носіями в реальному мовленні (спілкуванні) на конкретному етапі розвитку системи цієї мови.

¹⁴ Усе зазначене далі стосовно функцій комп'ютерів та інформаційних технологій у навчанні іноземних мов було позичене з нашої монографії «Методика навчання англійської мови студентів-психологів» (2011, с. 87–95).

Успішне проведення таких досліджень стало можливим лише за умови активного використання комп'ютерів. Причина в тому, що спочатку складається так званий **корпус**, тобто набір можливих слововживань лексичної одиниці або одиниць, що досліджуються. Такий набір може включати сотні тисяч і навіть мільйони слововживань, тому скласти корпус текстів, з яких слововживання обираються, реально, лише використовуючи спеціальні комп'ютерні програми, оскільки в «ручному» режимі це б потребувало багато років роботи.

Після того, як корпус відібрано, за допомогою іншої комп'ютерної програми, яка має назву *Concordancer*, складаються так звані *concordances*. Вони наочно демонструють особливості та діапазон можливих значень, слововживань та словосполучень тієї чи іншої досліджуваної лексичної одиниці.





Методи корпусної лінгвістики можуть використовуватися для проведення лексичних вправ, і вже накопичено певний досвід з проведення відповідних видів навчальної діяльності (M. Fan, F. Xu, 2006; U. Römer, 2004). Їх сутність полягає в тому, що студенти самостійно провадять за допомогою комп'ютерів корпусний аналіз значень та вживання певних наданих викладачем лексичних одиниць. Для цього вони отримують відповідний корпус та відповідну комп'ютерну програму *Concordancer*, а згідно з ними вже самостійно складають на комп'ютері необхідні *concordance lines*, які потім аналізуються з точки зору значення, вживання лексичних одиниць та їх сполучання з іншими лексичними одиницями. Такий вид роботи активно сприяє засвоєнню лексики та розвитку навичок її розуміння і вживання у мовленні. Крім того, описані навчальні програми використовуються також для сполученого навчання лексики і граматики (C. Tribble, 2000).

Можна також навести приклади вже згаданих у розділі 4 комп'ютерних програм для формування вимовних автоматизмів, зокрема автоматизмів інтонування мовлення. Подібні програми будуються за такою схемою. Той, хто навчається, чує записані на комп'ютер фрази або фрагменти текстів, у яких демонструється певна інтонація. На дисплеї комп'ютера виникає графічне зображення інтонаційних характеристик мовлення диктора (підвищення, зниження тону, фразовий наголос тощо). Той, хто навчається, повинен відтворити сказане диктором, якомога точніше імітуючи інтонацію і промовляючи у з'єднанні з комп'ютером мікрофон. У результаті на дисплеї з'являється інтонаційний малюнок фрази або речення, паралельний до малюнка інтонаційних характеристик мовлення диктора. Мета тренування – досягти суміщення інтонаційних малюнків мовлення диктора і того, хто навчається. Такі програми виявилися одним з найефективніших засобів навчання дорослих інтонації, характерної для мови, як вивчається, що без використання відповідних комп'ютерних програм зазвичай викликає дуже великі труднощі.

Найпростіше розробляти комп'ютерні програми з навчання читання, тому їх існує дуже багато, а питання створення та використання таких програм добре досліджене в методичній літературі (В.П. Веретенникова, Г.П. Кузнецова, 2008; В.П. Свирид'юк, 2007; И.А. Цатурова, А.А. Петухова, А.А. Петрухова, 2004; D.M. Chun, J.L. Plass, 1997). Простота розробки зазначених програм полягає в тому, що контроль розуміння тексту може здійснюватися на основі вибору читачем єдиної правильної відповіді з набору варіантів, що свідчить про розуміння або тексту в цілому, або його фрагмента. Це цілком перебуває у межах можливостей комп'ютерних навчальних програм (навіть з наданням пояснень щодо зроблених помилок). У результаті комп'ютерні програми з навчання читання іноземною мовою можуть брати на себе деякі функції викладача, значно інтенсифікуючи та оптимізуючи процес такого навчання, що й обумовило їх популярність.

Комп'ютерні навчальні програми для формування навичок та вмій іншомовного письма є значно складнішими, оскільки письмо є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, і контрольні завдання, побудовані на виборі правильного варіанта відповіді з декількох запропонованих, у такому випадку не можуть бути реалізованими. Але в навчанні іншомовного письма комп'ютери та відповідні комп'ютерні програми використовуються навіть ширше, ніж у навчанні читання.

Дослідження показали, що вони є незамінними помічниками завдяки:

-  **1.** Можливостям, що надає текстовий редактор комп'ютера, використання якого значно полегшує, інтенсифікує та оптимізує процес розвитку необхідних автоматизмів, навичок та вмій через створення умов для безперешкодного багаторазового виправлення, редагування та перероблення тексту, який пише той, хто навчається (J. Harmer, 2001; D. Slaouti, 2000).
-  **2.** Можливостям для прискорення та поліпшення розвитку орфографічних, граматичних, лексичних, пунктуаційних і навіть стилістичних автоматизмів та навичок письма завдяки наявності в текстовому редакторі програми редагування, що вказує тому, хто пише, на його помилки і надає варіанти їх виправлення (R. Kern, 2006).
-  **3.** Можливостям для викладача оптимізувати контроль та коригування письмових робіт завдяки тому ж текстовому редактору (D. Slaouti, 2000).
-  **4.** Можливості розробляти навчальні комп'ютерні програми тренувального характеру, які дозволяють тренувати навички письмового мовлення та його стандартизовані

елементи, наприклад, при написанні ділових листів тощо (В.В. Бебих, 2009; В.П. Свиридчук, 2007; S. Storozhuk, 2004).



5. Можливості легко та максимально ефективно поєднувати індивідуалізоване відпрацювання стандартизованих елементів писемного мовлення за допомогою комп'ютера, одночасно співпрацюючи з викладачем або іншими студентами в ході виконання завдань творчого характеру.

Усі ці можливості, які надають комп'ютери та комп'ютерні навчальні програми у навчанні іншомовного письма, привели до того, що в зарубіжній методиці та навчальній практиці формувати відповідні навички та розвивати вміння у тих, хто навчається, без використання комп'ютерних технологій взагалі вважається неприйнятним.

Як згадувалося у розділі 4, відносно нещодавно з вдосконаленням комп'ютерної техніки і виникненням можливостей відтворювати усне мовлення через комп'ютер, з'явилися комп'ютерні програми для навчання говоріння та аудіювання мовою, що вивчається. Такі програми (для навчання аудіювання) набули особливо широкого розповсюдження внаслідок можливостей, які надає мультимедійний характер аудіотекстів, що сприймаються через комп'ютер: поєднання звуку, відео, фотографій та малюнків, мультиплікації, музики і навіть графічного тексту, коли він є доцільним (R. Kern, 2006). **Чимало авторів відзначають переваги навчання аудіювання за допомогою комп'ютерних програм** (див., наприклад, G. Motteram, 2000), зокрема комп'ютерних цифрових відеопрограм (P. Brett, 2000), **порівняно з уже традиційними технічними засобами навчання аудіювання: магнітофонами, програвачами компакт-дисків, відеоапаратурою тощо.**

Існують також програми для навчання іншомовного говоріння, і вони все більше поширюються (див., наприклад, I.В. Чірва, 2008; G. Motteram, 2000). Звичайно, тут має місце те саме обмеження, що у навчанні письма: комп'ютер використовується для видавання завдань та підказок, тренування окремих стандартизованих елементів говоріння тощо. Більш творчі вправи завжди виконуються у «живому» спілкуванні студентів між собою та з викладачем. Але навіть наведена допоміжна функція використання відповідних комп'ютерних програм дає можливість суттєво прискорити, інтенсифікувати та оптимізувати процес навчання говоріння.

Слід звернути увагу й на те, що комп'ютеризація через розробку та впровадження комп'ютерних навчальних програм з навчання іноземних мов значною мірою охопила мовну підготовку для спеціальних цілей студентів немовних ЗВО.

У цілому комп'ютеризація іншомовної підготовки через впровадження різноманітних комп'ютерних навчальних програм має настільки суттєві переваги (як ті, що вже обговорювалися вище в

цьому розділі і в розділі 4, так і інші), що без неї важко навіть уявити викладання іноземних мов, яке б відповідало сучасним вимогам. До основних переваг можна віднести такі:

- ➔ 1. Суттєва інтенсифікація та оптимізація навчання аспектів мови (формування лексичних, граматичних, фонетичних мовленнєвих автоматизмів) та видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, аудіювання, говоріння – розвиток мовленнєвих навичок та вмій).
- ➔ 2. Інтенсифікація та оптимізація навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей.
- ➔ 3. Можливість покращити та зробити більш автентичним навчання культурних аспектів спілкування і в цілому культури народу, мова якого вивчається, тобто суттєва допомога у формуванні іншомовної соціолінгвістичної компетенції студентів.
- ➔ 4. Виведення тестування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій тих, хто навчаються, на новий, значно більш високий рівень ефективності, масовості, об'єктивності; забезпечення можливостей автоматизованої перевірки результатів тестування.
- ➔ 5. Поява можливості постійно в автоматичному режимі накопичувати та систематизувати дані про хід та результативність навчання кожного студента за весь період вивчення курсу (С.А. Chapelle, 1998), що покращує якість управлінських рішень щодо організації навчального процесу.
- ➔ 6. Можливість використовувати комп'ютер як єдиний, найбільш універсальний, технічний засіб навчання, що поєднує в собі можливості магнітофона/програвача компакт-дисків, відеообладнання, телевізора тощо – і не лише поєднує, а значно перевищує ці можливості завдяки мультимедійним засобам, які допомагають створити цілковиту віртуальну реальність, тобто навчати іноземної мови в умовах, які моделюють реальну дійсність сприйняття та спілкування.
- ➔ 7. Забезпечення навчальної автономії студентів та педагогічної автономії викладача (М. Warschauer, 2002). Індивідуальна робота студента на комп'ютері максимально сприяє розвитку такої автономії. Те саме стосується і автономії викладача, який завдяки комп'ютеру (особливо Інтернету) звільняється від повної залежності від підручника, що використовується.

Якщо комп'ютеризація навчального процесу з іноземних мов через використання комп'ютерних навчальних програм привела до його суттєвих змін, то Інтернет викликав справжню революцію у викладанні цієї дисципліни, оскільки надав такі можливості, яких раніше взагалі

не існувало. Ці можливості та методика використання Інтернету в процесі іншомовної підготовки необхідно розглянути детально.

М. Уоршауер та П.Ф. Уїттекер (M. Warschauer, P.F. Whittaker, 1997, p. 27) називають чотири основні причини для використання Інтернету в навчанні мов:

- ➔ 1. Сприяння вивченню мови завдяки мовній природі онлайн-мовної комунікації. Так, було виявлено, що електронний дискурс є складнішим за лексичними та синтаксичними характеристиками, ніж усний (M. Warschauer, 1996a), і розкриває дуже багато характеристик мовних функцій (D. Chun, 1994; R. Kern, 1995). **Зрозуміло, наскільки це є корисним для оволодіння мовою та спілкуванням нею.**
- ➔ 2. Забезпечення оптимальних умов для навчання письма завдяки створенню автентичної аудиторії для письмової комунікації з відвідувачів сайту, на якому розміщуються письмові роботи студентів (T. Janda, 1995).
- ➔ 3. Підвищення навчальної мотивації (M. Warschauer, 1996b).
- ➔ 4. Важливість опанування уміннями користуватися Інтернетом для майбутнього кар'єрного успіху. Наприклад, студентам потрібно не тільки опанувати Інтернет, щоб вивчати англійську мову; нерідко вивчення англійської мови необхідне саме для того, щоб опанувати ефективні методи роботи в Інтернеті (M. Warschauer, 1996b; M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni, 2000).

Цитовані автори не звернули увагу ще на одну і, мабуть, найважливішу причину використання Інтернету в навчанні іноземних мов. На цій причині фокусується Дж. Хармер (J. Harmer, 2001, p. 146). **Інтернет є невичерпним джерелом інформації.** Мається на увазі як лінгвістична, так і, головне, предметна інформація з будь-якої тематики і напрямів. Така інформація може бути навчальною, але в основному вона є цілком автентичною, тобто підготовленою носіями мови для її носіїв. Це дає можливість не тільки викладачам черпати з Інтернету безмежну кількість автентичних матеріалів, що можуть використовуватися як навчальні, тобто добирати в Інтернеті автентичний зміст навчання (мовленнєві матеріали для нього). Черпати інформацію через інтернет-пошук за завданнями викладача (або цілком самостійно) можуть і самі студенти, таким чином у багато разів підвищуючи контакти з мовою, що вивчається, сприймаючи цю мову в комунікації через сприйняття та опрацювання різноманітних іншомовних текстів в Інтернеті.

Мабуть, непотрібно окремо обговорювати важливість цього факту, наприклад, для навчання мови для спеціальних/професійних цілей у ЗВО, оскільки студенти отримують вільний доступ на фахових інтернет-сайтах до величезної кількості автентичної професійної інформації, переданої засобами мови, що вивчається. Таким чином,

можна з упевненістю стверджувати, що *головною перевагою використання Інтернету для вивчення іноземної мови зі спеціальною метою є забезпечення можливостей: 1) для викладачів та укладачів навчальних матеріалів без обмежень добирати фаховий зміст навчання через добір автентичних фахових мовленнєвих матеріалів; 2) для студентів проводити інтернет-пошук таких матеріалів (самостійно або за завданнями викладача) для подальшого використання у навчальному процесі.*

Цей напрям використання інтернет-технологій у навчанні іноземних мов також виділяється як один з головних у праці М. Warschauer, Н. Shetzer та С. Meloni (2000). Ці автори визначають три основні напрями впровадження Інтернету в навчання англійської мови як іноземної.



1. Спілкування через Інтернет та виконання через Інтернет спільних студентських проєктів. Спілкування через Інтернет (електронна пошта, різні чати, форуми тощо) може проводитися з носіями мови, іншими студентами (в тому числі з інших ЗВО своєї країни та інших країн), які вивчають ту ж іноземну мову, студентами своєї групи та викладачем. Таким же чином можуть виконуватися спільні проєкти, наприклад, проєкт, метою якого є дослідження екологічної ситуації та розробка пропозицій щодо її покращання у двох великих містах, одне з яких знаходиться, скажімо, за межами України. Підсумком такого проєкту буде написання відповідного спільного звіту, який потім презентується всіма учасниками (презентація може відбуватися в різних ЗВО і навіть різних країнах, якщо учасники працювали тільки через Інтернет, територіально перебуваючи у різних місцях). Звичайно, таке інтенсивне писемне мовлення з використанням комп'ютера дуже позитивно впливає на розвиток мовленнєвих навичок та вмінь.



2. Проведення пошуку інформації в Інтернеті. Цей пошук забезпечує студентів численними джерелами для виконання різноманітних навчальних завдань. Хоча цей напрям використання інтернет-технологій М. Warschauer, Н. Shetzer та С. Meloni (2000) ставлять на друге місце, його, мабуть, доцільно розглядати як основний (див. вище).







3. Публікація студентських робіт у мережі Інтернет. Якщо студентська група разом з викладачем відкриває власну веб-сторінку, на якій розміщуються кращі студентські роботи, наприклад есе, то це створює додаткові і дуже сильні стимули у тих, хто навчається, для покращання мовленнєвих навичок та вмінь, особливо навичок та вмінь іншомовного письма. Причина в тому, що така веб-сторінка може зацікавити багато ін-

ших людей, а не тільки викладача та студентів однієї групи. Створюються також можливості для підготовки та випуску групового або загальноуніверситетського електронного журналу або газети іноземною мовою, а вони, у свою чергу, стануть потужним природним стимулом для студентів у плані вдосконалення їхніх навичок та вмій іншомовної комунікації – особливо навичок та вмій іншомовного письма.

Усе зазначене вище про комп'ютеризацію та впровадження інформаційних технологій у навчання іноземних мов переконливо свідчить про те, що на сучасному етапі без цих засобів навчання стає малоефективним і навряд чи припустимим у вищій школі.

Що ж стосується базових вимог до всіх технічних засобів навчання іноземних мов, які використовуються у вищій школі, то таких вимог усього декілька.

-  **1.** Якість матеріалів – мається на увазі якість їх виготовлення: наприклад, якість начитування аудіоматеріалів (у студійних умовах, носіями мови з хорошою дикцією тощо) та виготовлення відеоматеріалів, слайдів, комп'ютерних програм і всього того, що використовується як засоби для проведення навчального процесу.
-  **2.** Відповідність та здатність цих матеріалів бути використаними разом з основним засобом навчання, таким як навчально-методичний комплекс, що застосовується.
-  **3.** Доступність матеріалів для студентів за формою та змістом.
-  **4.** Зручність у використанні.

Отже, всі перелічені технічні засоби, серед іншого, можливо і необхідно використовувати також у навчанні тих аспектів іноземної мови (вимови, граматики та лексики), які розглядаються в останній частині нашого підручника і до аналізу навчання яких ми переходимо далі.

Література до розділу 9

Бєбих В.В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі самостійного навчання англomовного ділового писемного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В.В. Бєбих. – Київ, 2009. – 24 с.

Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – Москва: Русский язык, 1977. – 288 с.

Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – Москва: Просвещение, 1988. – 256 с.

Бичкова Н.І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. Ч.1. Методика використання відеофонограми / Н.І. Бичкова. – К.: Віпол, 1999. – 107 с.

Веретенникова В.П. Теоретические основы обучения чтению с использованием компьютерной обучающей программы / В.П. Веретенникова, Г.П. Кузнецова // Наукові праці ОНАЗ ім. О.С. Попова. – 2008. – № 2. – С. 125–127.

Ділові проекти (Business Projects): підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Р.О. Безугла та ін.]. – Київ: ІНКOC, 2002. – 280 с.

Костера Л. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории / Л. Костера. – Москва: Высшая школа, 1966. – 152 с.

Ляховицький М.В. Звукозапис у навчанні іноземних мов / М.В. Ляховицький. – Київ: Радянська школа, 1970. – 240 с.

Ляховицький М.В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман. – Москва: Просвещение, 1981. – 144 с.

Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролубова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – Москва: Просвещение, 1967. – 504 с.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1977. – 216 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1985. – 203 с.

Психологічні справи (Psychological Matters): підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книга для студента та Робочий зошит / [Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Дегтярьова Ю.В., Беспалова Н.В.]. – Київ: ІНКOC, 2011. – 302 с.

Руснак Д.А. Формування граматичної компетенції в майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Д.А. Руснак. – Київ, 2009. – 24 с.

Свиридюк В.П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В.П. Свиридюк. – Київ, 2007. – 22 с.

Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

Тарнопольский О.Б. Профилактика грамматических ошибок в экспрессивной устной речи / О.Б. Тарнопольский // Иностранные языки в высшей школе. – Москва: Высшая школа, 1987. – Вып. 20. – С. 72–79.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – Київ: Вища школа, 1993. – 167 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие для вузов / И.А. Цатурова, А.А. Петухова, А.А. Петрухова. – Москва: Высшая школа, 2004. – 95 с.

Чірва І.В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І.В. Чірва. – Київ, 2008. – 22 с.

Biber D. Corpus linguistics: Investigating language structure and use / D. Biber, S. Conrad, R. Reppen. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 300 p.

Brett P. Using computer-based digital video in language learning / P. Brett. // A special interest in computers. Learning and teaching with information and communications technologies / Ed. by P. Brett and G. Motteram. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 43–58.

Chapelle C.A. Analysis of interaction sequences in computer-assisted language learning / C.A. Chapelle // TESOL Quarterly. – 1998. – Vol. 32, no. 2. – P. 753–757.

Chun D.M. Research on text comprehension in multimedia environments / D.M. Chun, J.L. Plass // Language Learning & Technology. – 1997. – 1 (1). – P. 60–81.

Fan M. Enhancing the learning of Business English using corpora – a case study / M. Fan, F. Xu // Business Issues. – 2006. – No.1. – P. 6–8.

Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.) / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.

Janda T. Breaking the ice: E-mail dialogue journal introductions and responses / T. Janda // M. Warschauer (Ed.). Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners. – Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. – P. 57–58.

Kern R. Perspectives on technology in learning and teaching languages / R. Kern. // TESOL Quarterly. – 2006. – Vol. 40, no. 1. – P. 183–210.

Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.

Motteram G. Communicating with computers / G. Motteram // A special interest in computers. Learning and teaching with information and communications technologies / Ed. by P. Brett and G. Motteram. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 73–91.

Rivenc P. La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui / P. Rivenc // Revue de phonétique appliquée. – Ottawa, 1991. – No. 99. – P. 100–101, 121–132.

Römer U. A corpus-driven approach to modal auxiliaries and their didactics / U. Römer // **How to use corpora in language teaching** / Sinclair J. (Ed.). – Amsterdam: John Benjamins, 2004. – P. 185–199.

Slaouti D. Computers and writing in the second language classroom / D. Slaouti // A special interest in computers. Learning and teaching with information and communications technologies/Ed. by P. Brett and G. Motteram. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 9–30.

Stempleski S. Video in action. Recipes for using video in language teaching / S. Stempleski, B. Tomalin. – New York: Prentice Hall, 1990. – 173 p.

Storozhuk S. Computer-aided teaching of business correspondence in English in Ukraine / S. Storozhuk // Business Issues. – 2004. – Issue 2. – P. 14–17.

Tribble C. Practical use for language corpora in ELT / C. Tribble // A special interest in computers. Learning and teaching with information and communications technologies/Ed. by P. Brett and G. Motteram. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 31–41.

Warschauer M. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom / M. Warschauer // CALICO Journal. – 1996a. – Vol. 13 (2). – P. 7–26.

Warschauer M. Motivational aspects of using computers for writing and communication / M. Warschauer // **M. Warschauer (Ed.). Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium.** – Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996b.

Warschauer M. The Internet for English teaching: Guidelines for teachers / M. Warschauer, P.F. Whittaker // TESL Reporter. – 1997. – 30 (1). – P. 27–33.

Warschauer M. Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches / **M. Warschauer** // TESOL Quarterly – 1998. – 32 – P. 757–761.

Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p.

Warschauer M. A developmental perspective on technology in language education / M. Warschauer // TESOL Quarterly. – 2002. – Vol. 36, no. 3. – P. 458–474.

Частина III

НАВЧАННЯ АСПЕКТІВ МОВИ: ВИМОВИ, ГРАМАТИКИ ТА ЛЕКСИКИ

Розділ 10



МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ВИМОВИ

Формування автоматизмів та навичок вимови надзвичайно важливе для опанування студентами всіх видів мовленнєвої діяльності. На перший погляд, для навчання тільки іншомовного читання та письма навички вимови здаються не дуже важливими, тому що розуміння письмового тексту або його написання можливе і без здатності адекватно передавати цей текст у звуковому коді. Але цей погляд буде помилковим, тому що, поперше, курсів іноземної мови, в яких навчання обмежувалося б тільки читанням та/або письмом, на практиці майже не існує (хоча теоретично, як вже зазначалося, вони можливі), а тому навчати читання та письма, не звертаючи уваги на вимову, це, безумовно, завдавати великої шкоди формуванню автоматизмів та навичок і розвитку умінь іншомовного говоріння та аудіювання. По-друге, навіть якщо уявити курс тільки іншомовного читання та письма, який проводиться без формування вимовних автоматизмів та навичок тих, хто навчаються, то в його результаті такі учні або студенти не зможуть, якщо захочуть, нормально перейти після закінчення курсу письмового мовлення до курсу мовлення усного, оскільки їхні неадекватні автоматизми та навички іншомовної вимови «закам'яніють» (**«фосилізуються – get fossilized»**), і перебудувати їх на адекватні стане надзвичайно важко, якщо взагалі можливо.

Таким чином, **формування іншомовних слуховимовних автоматизмів та навичок (адекватне сприйняття на слух та адекватне відтворення іншомовного мовлення з точки зору**

вимови) входить до базису, тобто до головних передумов, формування іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності.

Перш ніж розглядати, як реалізувати цю передумову, слід зазначити, що в цьому розділі буде йтися лише про формування іншомовних мовленнєвих автоматизмів, тобто про те, як викладач має проводити показ, пояснення і тренування відповідних іншомовних фонетичних явищ. Як вже неодноразово зазначалося, об'єднання таких автоматизмів у фонетичні навички відбувається у процесі мовленнєвої практики, яка не спрямована безпосередньо на них, а на опанування видів мовленнєвої діяльності в цілому, і у цьому процесі всі цілісні (що складаються з комплексу автоматизмів) мовленнєві навички одночасно виникають та удосконалюються. Така практика розглядається у посібнику, що доповнює цей підручник (О.Б. Тарнопольський, 2006), і тому надалі аналізуватися не буде.

Стосовно вимовних автоматизмів, що формуються у студентів, важливо визначитися, до якого рівня розвитку необхідно їх довести, тобто наскільки близькою має бути іншомовна вимова тих, хто навчаються, до вимови носіїв мови.

Цей рівень регулюється головним принципом навчання вимови, який найчастіше називають **принципом наближення** (Методика обучения иностранным языкам..., 1982), або **апроксимації**. Сутність цього принципу полягає у визнанні того, що при навчанні іноземної мови у середній школі або у ЗВО формування в учнів або студентів іншомовної вимови, яка б повністю збігалася з вимовою освіченого носія мови, практично неможливе. Навіть у найкращих умовах і при найбільш ретельному відпрацюванні вимовних автоматизмів у більшості випадків у тих, хто навчаються, залишиться більш або менш виражений іншомовний акцент. Звичайно, бувають і винятки, коли людина опановує іншомовну вимову так, що відрізнити її від вимови носія майже неможливо. Але такі випадки є саме винятками і досить рідкісними. Причина цього полягає в тому, що переважна більшість тих, хто вивчає іноземну мову, починають процес такого вивчення, коли їх мовленнєвий апарат вже є цілком сформованим на основі рідної мови, і тому вживання невласливих рідній мові звуків або інтонації (наприклад, вживання україномовними учнями або студентами міжзубних звуків в англійській або іспанській мовах, довгих звуків в англійській мові тощо) потребує постійної уваги, концентрації саме на цьому в процесі мовлення. А така концентрація не є можливою, оскільки заважає викладенню власної думки у спілкуванні. У результаті, подібні звуки або інтонація найчастіше неусвідомлено вимовляються за моделями, що є ближчими до рідної мови, породжуючи відповідний характерний акцент.

Але цей акцент (якщо йдеться тільки про акцент, що відрізняє іноземця від носія мови і не пов'язаний з таким спотворенням вимови слів, фраз, інтонаційного малюнка останніх, яке робить мовлення незрозумілим) не є неприпустимим, оскільки здебільшого не заважає нормальному перебігу іншомовної комунікації. Тому принцип наближення, або апроксимації, передбачає, що **мінімальний припустимий рівень розвитку автоматизмів та навичок вимови** у тих, хто вивчають іноземну мову, має бути таким, щоб їх вимова жодним чином не заважала носію виучуваної мови або неносію, який нею володіє, розуміти сказане. Для тих, хто вивчає мову, також має бути цілком зрозумілим (з точки зору вимови) мовлення її носіїв, а також тих неносіїв, мовлення яких (з точки зору вимови) є цілком адекватним і доступним для розуміння, незважаючи на акцентні особливості. Нижче цього мінімального рівня опускатися не можна, тому що, інакше, нормальне усне мовлення (як у плані продукування, так і у плані рецепції) того, хто вивчає/вивчав курс іноземної мови, стане неможливим.

Бажаним є й підйом вищезазначеного рівня, і така можливість цілком залежить від умов навчання: кількості навчальних годин, обсягу мовленнєвої практики і тренування тощо. Відповідно до цих умов у немовному ЗВО студенти далеко не завжди спроможні піднятися вище мінімального рівня сформованості автоматизмів та навичок вимови, тобто того, що прийнято називати рівнем **зрозумілості** (*intelligibility* або *comprehensibility*) мовлення з точки зору вимови мовця. З іншого боку, в мовному виші вихід якомога далі за межі мінімального рівня, тобто максимальне наближення до вимови освіченого носія мови, є обов'язковим, тому що умови навчання це дозволяють (хоча і тут у переважній більшості випадків не варто розраховувати на усунення акценту рідної мови у тих, хто навчаються).

Проаналізувавши питання головного принципу навчання іншомовної вимови як у немовних, так і у мовних вишах, раціонально розглянути проблему добору матеріалу для її формування. Такий добір зазвичай проводиться, виходячи із загальних положень щодо відбору змісту навчання, які аналізувалися у розділі 7 частини 2 цього підручника. Але хоча в цьому матеріалі було розглянуто додаткові критерії для добору лексичного та граматичного мовного матеріалу, такі критерії для добору вимовного матеріалу не наводилися. Проте вони існують і розглядаються у більшості підручників та посібників з методики навчання іноземних мов (Методика обучения иностранным языкам..., 1982; Теоретические основы методики..., 1981; Основы методики преподавания иностранных языков, 1986 тощо). Аналізу-

ючи ці підручники та посібники, можна виділити такі критерії: 1) критерій потреби спілкування та 2) стилістичний критерій.

Стилістичний критерій означає, що важливо вивчати тільки нормативну, тобто загальнолітературну, вимову, яка властива освіченим носіям мови. Цей критерій є важливим як для немовного, так і для мовного ЗВО, оскільки він передбачає вилучення різних регіональних та діалектних форм вимови, а також вимови представників неосвічених верств населення з програми навчання, тому що для цього немає ані часу, ані необхідності не тільки в немовному, але й у мовному виші.

На відміну від зазначеного критерію, перший **критерій потреби спілкування** має більш вузьку сферу використання і здебільшого стосується лише немовного ЗВО. Слід нагадати, що всі подібні критерії використовуються для того, щоб максимально обмежити обсяг мовного матеріалу, який добирається для навчального процесу (див. розділ 7). Обсяг мовного матеріалу для навчання вимови не дуже великий, і після використання стилістичного критерію, надалі обмежувати його в навчальному процесі з іноземної мови для студентів мовного вишу (майбутніх фахівців у цій галузі) навряд чи раціонально. Інша справа у немовному виші, де максимальне можливе обмеження фонетичного матеріалу, який підлягає засвоєнню, створює можливість кращого опанування того, що залишилося обов'язковим для оволодіння, тобто навіть для підйому на вищій щабель такого оволодіння з точки зору принципу апроксимації. У цьому й може допомогти критерій потреби спілкування. Наприклад, дотримуючись його в навчанні вимови у немовному ЗВО, можна відмовитися від того, щоб відпрацьовувати у студентів автоматизм вимови іспанського міжзубного звуку, який передається літерою "z". Це можливо, тому що, по-перше, вимова цього звуку як звичайного (неміжзубного) звуку "z" буде сприйнята освіченими носіями мови з Іспанії просто як акцентний прояв без будь-яких перешкод для розуміння. По-друге, носії мови з Латинської Америки взагалі не вимовляють цей звук як міжзубний. Таким чином, досягається обмеження фонетичного мовного матеріалу, який підлягає опануванню, що дуже важливо для немовного вишу, де занять з мови дуже мало і, відповідно, умови навчання не є найсприятливішими.

Наступне питання, яке потребує аналізу, – це питання про **методичну типологію** дібраного для навчання фонетичного матеріалу. Сучасна методика розрізняє три типи іншомовного фонетичного матеріалу, який уводиться у навчальному процесі (Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, 2010):



1. Фонеми або інтонаційні явища, які цілком або більшою мірою збігаються з аналогічними фонетичними явищами у рідній мові. Наприклад, звук, який передає літера “*a*” у французькій та іспанських мовах, фактично той же самий, що передається літерою «*a*» в українській мові. Вимова англійського звуку “*b*” (альвеолярна фонема) дещо відрізняється від вимови українського звуку «*б*», але різниця не є значущою, так що, коли носій української мови, розмовляючи англійською, буде вимовляти англійський “*b*” як український «*б*», то це буде сприйматися носіями англійської мови лише як демонстрація акцентних особливостей мовця, але жодних труднощів розуміння не викликатиме. Тому таким і їм подібним фонетичним явищам зовсім не потрібно приділяти увагу в навчальному процесі з іноземних мов у немовному виші, і навіть у мовному виші вони потребують мінімальної уваги без скільки-небудь значних витрат часу на відпрацювання несуттєвої різниці між аналогічними фонетичними явищами в рідній та іноземній мовах.



2. Фонеми або інтонаційні явища, які, з одного боку, схожі з певними фонетичними явищами рідної мови, а з іншого боку, суттєво від них відрізняються. Наприклад, російськомовна інтонація розповідного речення, коли вона використовується в англословному розповідному реченні, може бути сприйнятою носієм англійської мови як інтонація незадоволення або навіть роздратування. Французькі фонемні, що передаються літерними варіантами “*é, ê, è*”, різняться в плані вимови від української фонемні «*e*», хоча до деякої міри з нею схожі, і ця різниця служить для розрізнення значень французьких слів (наприклад, слова “*génér*” і “*genêt*” звучать у мовленні дещо по-різному, і носій мови цю різницю сприймає на слух). Те саме стосується довгого звуку “*i:*” в англійській мові порівняно з українським коротким «*i*». Усі такі фонетичні явища є найскладнішими для опанування студентами саме з причини їх часткової схожості з відповідними фонетичними явищами рідної мови, що викликає інтерференцію, тобто негативний вплив на засвоєння з боку рідної мови. Тому відпрацювання подібних фонетичних явищ потребує найбільшої уваги та зусиль з боку як викладача, так і студентів.



3. Фонетичні явища, для яких у рідній мові зовсім немає аналогів, наприклад, подвійне “*rr*” в іспанській мові або звуку, які передає літеросполучення “*th*” в англійській

мові. Ці явища можуть бути простішими для опанування, ніж ті, що належать до попереднього типу, оскільки не виникає інтерференції з боку рідної мови, але все ж вони досить складні і потребують багато уваги та зусиль для адекватного оволодіння.

Таким чином, наведена методична типологія іншомовних фонетичних явищ на основі зіставлення з рідною мовою дозволяє точно визначити, якої уваги та зусиль потребує опанування того чи іншого з них. Але вона не здатна вказати методичні шляхи та підходи для досягнення такого опанування.

Існують два загальних підходи до навчання вимови: **концентричний** та **концентрований**.

Згідно з першим підходом (концентричним) навчання вимови продовжується протягом усього мовного курсу, займаючи деякий час чи не на кожному занятті. Наприклад, на початку більшості занять може проводитися дуже короткий (декілька хвилин) фонетичний тренінг для покращання та удосконалення вимовних автоматизмів, на кожній наступній стадії навчання проводиться більш поглиблена робота щодо опанування нюансів вимови певних фонем, інтонаційних моделей висловлювань тощо.

Концентрований підхід передбачає впровадження так званого **вступного фонетичного курсу** на самому початку вивчення іноземної мови. Він зазвичай є вельми коротким: 36-40 академічних годин аудиторної роботи, тобто в умовах ЗВО це складає 18-20 здвоєних занять, які тривають не більше двох з половиною – трьох місяців. Метою вступного фонетичного курсу є формування (протягом періоду його проходження) у тих, хто навчаються, усіх базових вимовних автоматизмів, що регулюють як вимову звуків у зв'язному мовленні, так і інтонацію цього мовлення. Після завершення вступного фонетичного курсу подальше удосконалення вимови покладається на мовленнєву практику (аудіювання та говоріння), у якій мимовільно закріплюються та доопрацьовуються сформовані у такому курсі автоматизми. Вони об'єднуються у цілісні навички, і поступово ліквідуються фонетичні похибки, які залишилися у студентів. Таким чином, після вступного фонетичного курсу робота над вимовою проводиться здебільшого мимовільно, підсвідомо через практику в спілкуванні без суттєвого фокусування уваги на фонетичних явищах та без їх цілеспрямованого відпрацювання.

Це жодним чином не означає, що викладач після завершення студентами вступного фонетичного курсу не повинен звертати увагу на їх іншомовну вимову. Будь-які серйозні недоліки (тобто такі, які виходять за межі того, що допускає принцип апроксимації), що властиві іншомовній вимові когось зі студентів, мають викликати нагальні коригуючі дії з боку викладача: пояснення, індивідуаль-

ні завдання на відпрацювання певних фонетичних явищ тощо. Але такі дії мають проводитися як індивідуальна робота зі студентами, оскільки практика свідчить, що після вступного фонетичного курсу вимова більшості з них відповідає вимогам принципу апроксимації. Скільки-небудь серйозні похибки спостерігаються лише у дуже невеликої кількості тих, хто навчаються, і саме з ними необхідно здійснювати цілеспрямовану індивідуальну роботу з удосконалення іншомовної вимови, а не підряд з усіма студентами, які здебільшого її не потребують.

Зазначене вище є лише однією з причин, чому в сучасній методиці рекомендується використовувати саме концентрований (на основі вступних фонетичних курсів), а не концентричний підхід до навчання іншомовної вимови. Серед інших, мабуть, більш суттєвих причин необхідно назвати такі:



1. «Оволодіння звуками та інтонаційними моделями іноземної мови є необхідною передумовою розвитку вмінь спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності» (Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, 2010, с. 90). Забезпечити таке оволодіння у достатньо повному обсязі, тобто створити цю передумову, необхідно на самому початку навчання іноземної мови, ще до того, як почалася серйозна робота з розвитку комунікативних умінь. Достатньо інтенсивний та компактний вступний фонетичний курс, у якому вся навчальна діяльність присвячена відпрацюванню вимовних автоматизмів, може це забезпечити, а концентричне, розтягнуте на роки, навчання вимови з повільним відпрацюванням таких автоматизмів по декілька хвилин на майже кожному занятті – ні. Тому останній шлях є неприйнятним з точки зору комунікативних цілей навчання.



2. Він неприйнятний ще й тому, що тренування вимовних автоматизмів на кожному занятті протягом усіх років навчання іноземної мови забирає час у мовленнєвої практики спілкування в той період, коли така практика вже може й повинна проводитися найбільш інтенсивно. Проте на ранньому етапі навчання мови, коли можливості для організації суто мовленнєвої практики тих, хто навчаються, ще мінімальні, відпрацювання фонетики у вступному фонетичному курсі ніяк не може стати на заваді розвитку іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності через практику в іншомовній комунікації.



3. Нарешті, як буде зрозуміло з наведеного далі, навчання вимови здебільшого відбувається через некомунікативні та досить монотонні імітаційні вправи. Викорис-

тання таких вправ протягом дуже обмеженого періоду на самому початку вивчення іноземної мови дорослими, як правило, не занадто знижує їх навчальну мотивацію, оскільки вони усвідомлюють необхідність подібних навчальних дій для опанування іншомовної вимови. Але якщо виконання цих вправ триває роками, суттєве зниження навчальної мотивації стане неминучим, оскільки ті, хто навчаються, перестануть вбачати користь некомунікативної роботи над вимовою для розвитку іншомовних комунікативних здібностей.



4. Не можна також не брати до уваги той факт, що, виходячи з наведеного вище положення про фактичну неможливість повністю ліквідувати акцент у того, хто вивчає іноземну мову, через деякий, досить короткий, час після початку роботи над вимовою, її подальше удосконалення стає неймовірно складним, якщо взагалі можливим. Тому розтягування на роки процесу виконання відповідних вправ, може розглядатися як безглузда навчальна робота, що не приносить жодної практичної користі.

Таким чином, навчання вимови має проводитися головним чином у межах коротких та інтенсивних вступних фонетичних курсів, і саме у зв'язку з ними слід розглядати побудову і організацію такого навчання, відповідні вправи тощо. Але перш ніж переходити до такого розгляду, необхідно зробити два зауваження.

По-перше, не слід плутати вступний фонетичний курс з так званим **вступним коригувальним фонетичним курсом**, який доволі часто використовується у першому семестрі першого року навчання у мовному ЗВО. Різниця між ними полягає в тому, що вступний фонетичний курс впроваджується на самому початку мовного курсу, коли ті, хто навчаються, ще зовсім не володіють іноземною мовою і у них потрібно сформулювати базові вимовні автоматизми як основу для подальшого проходження мовного курсу в цілому. Вступний коригувальний фонетичний курс впроваджується у мовному виші для студентів, які щойно до нього вступили і мають досить високий вихідний рівень володіння виучуваною мовою – не нижче ніж B1, а інколи і B2 (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти..., 2003), тому що з нижчим вихідним рівнем опанування мови вступ до мовного ЗВО зазвичай є неможливим. Але дуже часто такі студенти мають деякі похибки в іншомовній вимові, які неприпустимі у мовному закладі освіти, і саме для усунення цих похибок служить вступний коригувальний фонетичний курс. З іншого боку, цей курс найчастіше не розрахований на суттєво більші витрати навчального часу, ніж звичайний фонетичний курс, і з суто методичної точки зору, його побудова та методика організації навчальної роботи

в ньому, вправи, що використовуються, цілком аналогічні. Тому надалі будемо розглядати лише звичайний вступний фонетичний курс, що можна екстраполювати на вступні коригувальні фонетичні курси для мовних вишів.

По-друге, навіть у немовному ЗВО вступний фонетичний курс не завжди є потрібним. Якщо студенти вступають до вишу з вихідним рівнем іншомовної підготовки, який вимагається від випускника загальноосвітньої школи (близько рівня B1 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти..., 2003), то, безумовно, їхні вимовні автоматизми вже є такими, що роблять іншомовне мовлення того, хто навчається, повністю зрозумілим з точки зору вимови як для носіїв мови, так і для неносіїв, які володіють нею. Це означає досягнення студентами **рівня зрозумілості** мовлення у фонетичному плані ще до вступу до вишу (досягнення раніше згаданого рівня **comprehensibility** або **intelligibility** мовлення з точки зору його вимовних характеристик). Для немовного вишу вищий рівень найчастіше непотрібний, і якщо він є у студентів із самого початку навчання у мовному курсі, то немає потреби проводити в цьому курсі цілеспрямоване навчання фонетики (відповідно, немає потреби і у вступному фонетичному курсі). Звичайно, це не позбавляє викладача від необхідності звертати увагу на досить серйозні похибки у вимові окремих студентів і відпрацьовувати з ними відповідні фонетичні явища за допомогою індивідуальних завдань, не залучаючи до цієї роботи всю академічну групу (див. про такий підхід вище у цьому розділі).

Проте найчастіше подібні недоліки у вимові зустрічаються у багатьох студентів в академічній групі. У цьому випадку в середніх спеціальних закладах освіти рекомендується на самому початку мовного курсу проводити **коригувальний фонетичний курс** тривалістю 10-12 годин, щоб цілеспрямовано ліквідувати ці недоліки (Общая методика преподавания..., 1978, с. 129). Такий підхід є цілком прийнятним і для немовного ЗВО, і, мабуть, саме цим шляхом доцільно йти у переважній більшості випадків.

Крім того, нерідко мають місце ситуації, коли в немовному ЗВО цілі студентські групи потрібно навчати іноземної мови із самого початку, оскільки ті, хто навчаються, з різних причин не вивчали її раніше або вивчали давно і практично забули. Тут без вступного фонетичного курсу обійтися взагалі неможливо, і саме для таких випадків він буде далі аналізуватися, тим більше, що і згаданий вище коригувальний фонетичний курс, і вступний коригувальний фонетичний курс для мовного вишу будуються на абсолютно однакових засадах і розрізняються хіба що кількістю відведених на них навчальних годин (а також тим, що у вступному коригувальному фонетичному курсі для мовного ЗВО інструкції для виконан-

ня вправ доцільно давати не рідною, а виучуваною мовою – див. далі).

Вище вже було зазначено, що тривалість вступного фонетичного курсу в немовному ЗВО не повинна перевищувати 36-40 академічних годин, тобто він має бути проведеним за 18-20 двогодинних занять у першому семестрі першого року навчання. Але тут потрібно чітко визначитися, якому з двох існуючих підходів до навчання вимови віддати перевагу протягом цього навчального часу. Оскільки формування вимовних автоматизмів досягається в основному, якщо не виключно, за допомогою імітаційних вправ (див. далі), то застосовуються два підходи до навчання вимови – це суто **імітативний** та **аналітико-імітативний підходи**.

Перший з них передбачає, що вимовні автоматизми формуються виключно через імітацію правильної вимови без будь-яких пояснень з боку викладача. Такий підхід вважається найкращим, коли йдеться про навчання іншомовної вимови маленьких дітей, оскільки їхні імітаційні здібності є дуже розвинутими, а здібності аналітичні, навпаки, ще не настільки сильні, щоб бути у пригоді у навчальному процесі. Для дорослих саме аналітико-імітативний підхід є найбільш прийнятним (С.И. Бернштейн, 1991), оскільки без аналізу і повного розуміння їм дуже важко оволодіти новими діями та перевести їх на рівень операцій (див. розділ 2).

Але аналіз, тобто пояснення того, наприклад, як потрібно правильно вимовляти ті чи інші іншомовні фонеми або як правильно інтонувати певні фрази або речення, необхідно проводити не як теоретичні експлікації, а як практичні демонстрації. Абсолютно зайвим є використання графічних схем положення тих органів мовленнєвого апарату людини, які задіяні у вимові того чи іншого звука і які можна знайти в будь-якому посібнику для вступних фонетичних курсів, випущеному за радянських часів. Мало того, що вони не приносять жодної користі для практичної вимови фонем, у деяких студентів, за їх власними зізнаннями, вони ще й викликають неприємні відчуття. Не потрібне і використання у поясненнях таких термінів, як «альвеолярний звук», «палатальний звук» тощо. Ці терміни тільки створюють зайві труднощі і абсолютно не потрібні студентам немовних вишів при вивченні вступного фонетичного курсу. Їх не варто використовувати і у вступних коригувальних фонетичних курсах у мовних вишах (там вони, якщо і необхідні, то лише в курсі теоретичної фонетики, а не на заняттях із суто практичним спрямуванням).

Що є дійсно потрібним, так це демонстраційні пояснення, тобто такі, у яких пояснення як метод викладання поєднується з показом (так само, як з методом). Характерним прикладом є проведений таким чином показ-пояснення того, як слід вимовляти довгий звук [i:] в англійській мові:

Широко посміхніться, якомога ширше розсунувши куточки губ, і скажіть: cheese. Робіть це точно таким же чином, як це роблю я: cheese, cheese, cheese (студенти виконують). А тепер аналогічним чином промовляйте за мною декілька разів один центральний голосний звук з цього слова: [i:] ... [i:], [i:], [i:] (студенти виконують). Саме так завжди вимовляється цей звук.

За таким і подібним йому поясненням нового фонетичного матеріалу на заняттях зі вступного фонетичного курсу обов'язково йдуть вправи з розвитку **мовленнєвого** або **фонематичного слуху** тих, хто навчаються. **Фонематичний слух** – це **здатність розпізнавати та правильно розуміти певні фонетичні явища в процесі мовлення: в окремих словах, реченнях та цілісних усномовленнєвих текстах**. Маються на увазі окремі фонемі, інтонемі тощо. Ті, хто вивчають іноземну мову, нерідко не можуть розрізнити такі явища на слух, особливо коли вони належать до другого типу, тобто фонем або інтонаційних явищ, які, з одного боку, схожі з певними фонетичними явищами рідної мови, а з іншого боку, суттєво від них відрізняються (див. вище в цьому розділі). Студенти часто зводять їх до повної аналогії з відповідними фонематичними явищами рідної мови, ігноруючи різницю, і у результаті цілком неправильно розуміють значення та смисл деяких слів, речень та навіть текстів. Тому необхідно, перш ніж використовувати тренувальні вправи на імітацію/репродукцію певних фонем у словах або реченнях, інтоном у фразах, реченнях, коротких текстах тощо, провести комплекс **вправ на рецепцію**, в яких певні фонемі або інтонемі **протиставляються** за якоюсь характерною фонетичною ознакою. Виконуючи такі вправи, ті, хто навчаються, відпрацьовують автоматизми **розпізнавання** певних фонетичних явищ, що стає основою для подальшого формування автоматизмів їх правильного **репродукування** у мовленні. Прикладами подібних вправ на розвиток мовленнєвого слуху можуть бути такі:

Ви вже знаєте, що звуки, які передаються на письмі літерними варіантами “e” та “é”, різняться. Прослухайте пари слів, у яких ці звуки протиставлені. Підіймайте руку (позначайте номер слова на розданих аркушах або в комп'ютері), тільки коли почуєте звук, що передається на письмі через “é” (французька мова)¹⁵.

Звуки, які передаються на письмі літерами “r” та “rr”, відмінні, так що в словах кожний з цих звуків може відрізнити інше зна-

¹⁵ Інструкції до вправ у вступному фонетичному курсі (а також у коригувальному фонетичному курсі для немовних вишів) мають надаватися рідною мовою студентів, оскільки їх мовний рівень ще недостатній для сприйняття їх виучуваною мовою. Навпаки, у мовному виші, коли студенти опрацьовують вступний коригуючий фонетичний курс, вони вже цілком здатні сприймати інструкції, що мають бути тільки виучуваною мовою.

чення лексичної одиниці. *Прослухайте розміщені у випадковому порядку слова, в яких є ці звуки. Підіймайте руку (позначайте номер слова на розданих аркушах або в комп'ютері), тільки коли почуєте звук, що передається на письмі літерами "rr" (іспанська мова).*

Прослухайте протиставлені пари речень з однаковим змістом, однаковою граматичною структурою та однаковим лексичним складом, що промовляються або з нейтральною інтонацією розповідного речення, або з інтонацією роздратування. Підіймайте руку (позначайте номер речення на розданих аркушах або в комп'ютері), тільки коли чуєте інтонацію роздратування (будь-яка іноземна мова).

Після того, як те чи інше фонетичне явище було пояснене і студенти виконали заплановані для його відпрацювання вправи на розвиток мовленнєвого слуху, майже на кожному занятті вступного фонетичного курсу здійснюється перехід до основних вправ, які можна назвати **репродуктивними-імітаційними**. Їх сутність полягає у тому, щоб формувати автоматизми вимови тієї чи іншої фонемі або інтонеми в мовленнєвих утвореннях (окремих словах, реченнях або зв'язних текстах) через багаторазове повторення, орієнтуючись на аудіозразки (репродукуючи ці зразки шляхом максимального точного імітування вимови звуків, інтонації речень тощо).

У зв'язку з цим більшість подібних вправ (але не всі – див. далі), точно як і вправ на розвиток мовленнєвого слуху, не можна проводити без технічних засобів навчання (обладнання для прослуховування, таке як програвач компакт-дисків, комп'ютер тощо). Викладач не може виступати як джерело, яке надає вимовні зразки для репродуктивного імітування студентами. По-перше, тоді ті, хто навчаються, будуть чути тільки один єдиний зразок вимови (викладача). По-друге, на заняттях зі вступного фонетичного курсу репродуктивно-імітаційні вправи проводяться протягом більшої частини кожного заняття, і викладачеві буде фізично досить важко виконувати весь цей час роль «механічного звуковідтворюючого пристрою». По-третє, репродуктивно-імітаційні вправи, що розглядаються, є **двотактними** (надання зразка у звуковому коді – пауза для імітаційного відтворення цього зразка кожним студентом), і другий такт – такт паузи для відтворення зразка – чітко розрахований за часом її тривалості, чого не зможе спонтанно робити викладач. Головним є те, що, виконуючи роль «механічного звуковідтворюючого пристрою», викладач повністю втрачає можливість контролювати роботу студентів, виправляти їхні вимовні помилки тощо. Це неминуче суттєво знижує ефективність виконання кожної вправи.

Існують два види репродуктивно-імітаційних вправ: суто репродуктивно-імітаційні і змішані. У змішаних вправах спочатку сту-

денту потрібно розпізнати певне фонетичне явище, як у вправах на формування мовленнєвого слуху, і лише після цього відтворити це явище вголос за зразком. Такий вид вправ доцільно використовувати для забезпечення органічного переходу від вправ на формування мовленнєвого слуху до репродуктивно-імітаційних вправ. Прикладом такої змішаної вправи може бути та, що наводиться нижче і призначена для використання у процесі навчання вимови на заняттях з французької мови:

Прослухайте пари речень, які є абсолютно однаковими за граматичною структурою та лексичним складом, але інтонація робить одне з них реченням розповідним, а інше реченням – запитальним з прямим порядком слів. Спочатку розпізнайте, яке з двох речень є запитальним, а потім повторіть його у відведеній паузі, намагаючись якомога точніше відтворити інтонацію французького запитального речення.

За подібними змішаними вправами обов'язково йдуть суто репродуктивно-імітаційні вправи. Надалі подається приклад такої репродуктивно-імітаційної вправи для початкових занять з іспанської мови, на яких відпрацьовуються деякі особливості іспаномовної вимови (вправа запозичена з підручника Є.І. Родрігес-Данілевської, О.І. Патрушева, І.Л. Степуніної, 2007, с. 22; *переклад інструкції до вправи українською мовою – наш, О.Т., М.К.*)

Прослухайте речення, повторіть їх за диктором під час паузи та прочитайте декілька разів уголос.

1. Mi suñado enseña español. 2. El orador es de Toledo. 3. Es el retrato de un caballero. 4. La llanura de la Mancha es árida. 5. Es la pura verdad. 6. Luchan por la libertad. 7. Eses paredes son blancas. 8. Marina corre por la carretera. 9. Román vive en Roma. 10. Durán compra sellos. 11. Amaro mira una revista española. 12. Ramón es madrileño.

Усі подальші приклади репродуктивно-імітаційних вправ у цьому підрозділі наводяться на матеріалі тільки англійської мови (вправи запозичені з посібника О.Б. Тарнопольського, 1993). Причина полягає в тому, що, як видно з наведених вище прикладів, робота над вимовою на початковому етапі навчання іноземної мови дорослих (у тому числі студентів ЗВО) завжди проводиться з опорою на графічне подання матеріалу, який відпрацьовується. Інакше просто не може бути, тому що дорослі з їхніми зниженими, порівняно з дитячими, імітаційними здібностями навряд чи зможуть формувати вимовні автоматизми у репродуктивно-імітаційних вправах, що виконуються лише на слух без графічної підтримки. Проте саме в англійській мові, на відміну від інших європейських мов, є найбільші розбіжності між графічним поданням лексичних

одиниць та їх звуковим образом. Тому опанування англійської мови дорослими вважається однією з головних труднощів оволодіння цією мовою взагалі. Тому у викладанні англійської мови вступні фонетичні курси займають значно більш важливе місце, ніж у навчанні французької, іспанської та інших європейських мов і розробляються у значно більшій кількості варіантів. Таким чином, у вступних фонетичних курсах з англійської мови репродуктивно-імітаційні вправи є найбільш варійованими та репрезентативними.

У згадуваному раніше посібнику (О.Б. Тарнопольський, 1993), наведено декілька видів таких вправ:

- ➔ **1.** Вправи на усне повторення-імітацію (*переклад інструкції до вправ українською мовою у цьому та наступному прикладах – наш, О.Т., М.К.*):
Слухаючи слова у фонозапису, повторюйте їх за диктором (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 3).
- ➔ **2.** Вправи на письмове повторення-імітацію:
Знов прослухайте ті ж самі слова і запишіть їх англійською мовою так, як вони, на вашу думку, мають виглядати у графічному записі (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 6).
Прослухайте слова з попередньої вправи, у паузах записуйте їх зі слуху, записавши, прочитайте слова ще раз уголос (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 20).
- ➔ **3.** Вправи на усне повторення-імітацію з протиставленням:
У словах, які ви зараз почуєте, приголосні звуки протиставлені за парами. Почувши кожну пару слів, повторіть обидва члени пари, звертаючи увагу на різницю (контраст) перших приголосних звуків (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 3).
- ➔ **4.** Вправи на письмове повторення-імітацію з протиставленням:
Виконуються, як у прикладі 2, але головним є правильний запис не окремих слів, а їх пар, у яких здійснюється протиставлення.
Варіант такої вправи:
Зараз прослухайте ті ж самі слова ще раз і у паузі, яку робить диктор після промовляння кожної пари слів, запишіть букви, що передають звуки на початку кожного зі слів – членів пари і у його кінці (наприклад, “b, t – p, t”) (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 3).

Наступні види вправ цілком подібні до наведених у прикладах 1 та 2, але вони виконуються на матеріалі цілісних речень або коротких зв'язних текстів.

Для навчання інтонації також використовуються вправи, що подібні до вправ, наведених у прикладах 1–4, але в цьому випадку, коли йдеться не лише про усне повторення речень з певною інтонацією, а й про графічний запис, проводиться не запис речень, які студенти повинні відтворити з потрібною інтонацією, а графічне зображення інтонаційного малюнка фраз або синтагм.

Усі описані тренувальні вправи, як вже зазначалося, проводяться за допомогою технічних засобів звукового відтворення мовлення. Але у вступних фонетичних курсах є й тренувальні вправи, які виконуються без таких засобів. Приклади їх наводяться нижче:

Прочитайте вголос слова за викладачем:

tie, my, type, life, site, by, lie, in, pit, lift, sit, tin, pin, sin, set, sit, seed, lids, kids, bees, tips, piles, test, lists, Bess, kiss, size, zest, zip, visit, rise (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 6).

Прочитайте вголос слова:

game, Kate, cent, she, ship, Jane, match, can, face, cite, age, neck, give, teach, gave, big, jeep, jot, page, fish, chain, black, kite, keep, lack, sake, beach, rage, gimlet, active, came, slack (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 13).

Дві наведені вправи, що виконуються без технічних аудіозасобів, незважаючи на їх зовнішню схожість, є різними за функціями. Перша з них, як і вправи з аудіозасобами, є репродуктивно-імітаційною (імітується вимова викладача) і виконується безпосередньо після введення та пояснення нових звуків/фонем або інтонаційних моделей, нерідко навіть ще до вправ на розвиток мовленнєвого слуху. Нею викладач через власний приклад вимови ніби «оркеструє» наступну роботу студентів із репродуктивно-імітаційними вправами, які виконуються за допомогою технічних засобів, і створює у тих, хто навчаються, настанову на вимову певних фонем або інтоном. Вправа у другому прикладі є не репродуктивно-імітаційною, а суто репродуктивною. Її місце – після завершення тренування з усіма запланованими репродуктивно-імітаційними вправами, що виконуються за допомогою технічних засобів і відпрацьовують ті чи інші звуки або інтонаційні моделі. Функція вправи – закріпити певні вимовні автоматизми в умовах відсутності зразків для відтворення звуків або інтонацій та надати викладачеві можливість проконтролювати хід формування таких автоматизмів. Дуже часто подібні вправи виконуються не на матеріалі ізольованих слів, а на матеріалі зв'язних речень або коротких текстів.

Переважає більшість (до 80%) видів навчальної діяльності у вступному фонетичному курсі або коригувальному курсі присвячена опрацюванню іншомовної вимови. Але це зовсім не означає, що у таких курсах не проводиться робота з навчання граматики та лек-

сики. Наприклад, у розрахованому на 36 навчальних годин вступному фонетичному курсі, приклади вправ з якого наводилися вище (О.Б. Тарнопольський, 1993), відпрацьовуються більше 100 лексичних одиниць, в основному тих, що належать до теми «Представлення себе та знайомство», а також деякі базові граматичні форми англійської мови, такі як дієслово “to be” у стверджувальній, запитальній та заперечній формах теперішнього часу (*Present Simple Tense*), артиклі “a” та “the”, основні прийменники англійської мови, особові та присвійні займенники, наказовий спосіб англійського дієслова та деякі інші.

Усі лексичні одиниці, які демонструються студентам у такому вступному курсі, пояснюються (семантизуються) викладачем за допомогою зображувальних засобів (малюнки, фотографії, слайди) та перекладу рідною мовою, оскільки інші способи семантизації (наприклад, через англomовні синоніми та антоніми введених нових слів) ще не є доступними для тих, хто навчається, на початковому етапі вивчення іноземної мови. Аналогічно, рідною мовою дедуктивно (див. розділ 8 частини 2 цього підручника) пояснюються і нові граматичні явища, що вводяться протягом вступного курсу.

Відпрацювання введених у цьому курсі лексичних одиниць та граматичних явищ проводиться здебільшого через некомунікативні вправи, аналогічно з відпрацюванням явищ фонетичних, оскільки на практично нульовому рівні володіння іноземною мовою можливості для використання умовно-комунікативних, а тим більше, комунікативних вправ вкрай обмежене (хоча повністю не виключається, про що буде сказано надалі). Прикладами подібних граматичних вправ можуть бути такі:

Заповніть пропуски артиклями, де необхідно:

This is ___ red pen. ___ pen is red and ___ pencil is black. Take ___ pen and ___ pencil. Give Ann ___ pen and ___ text. Read ___ text 5. Take ___ text 1 and read ___ page 9. This is ___ flat. It is ___ large and clean flat (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 18–19).

Вголос продієвідмінійте три речення:

I am a doctor. I am in Kyiv. I am a teacher.

Поставте ті ж три речення у заперечну форму і знов продієвідмінійте їх вголос, але вже у заперечній формі.

Поставте речення у запитальну форму і вголос продієвідмінійте їх у запитальній формі, даючи на кожне запитання короткі стверджувальні або заперечні відповіді (О.Б. Тарнопольський, 1993, с. 22).

Таким чином, більшість вправ у вступному фонетичному курсі незалежно від того, чи є ці вправи фонетичними, лексичними або граматичними, мають некомунікативний характер, тобто належать

до вправ суто формальних і навіть механістичних. Іншого і не може бути, тому що такий вступний курс проводиться на нульовому рівні володіння мовою тими, хто навчаються, і його чи не **головною метою є надання студентам можливості оволодіти абсолютним мінімумом мовного матеріалу (вимовою, мінімальним обсягом лексики та граматики для найпростішої комунікації тощо), щоб на базі цього мінімуму розпочати навчання іншомовного мовленнєвого спілкування.** Але це зовсім не означає, що всі, без винятків, вправи у вступному фонетичному курсі мають бути тільки формально-механістичними і не варто робити будь-яких спроб підключити мовленнєву комунікацію до навчання протягом цього періоду.

По-перше, чимало вправ у вступному фонетичному курсі (вправ на вимову, лексичних або граматичних вправ) можна і потрібно розробити таким чином, що вони стали **ігровими** (мовні ігри – див. А. Maley, А. Duff, 1981), більшою мірою мотивуючи тих, хто навчаються, ніж досить монотонні формально-механістичні некомунікативні вправи. Нижче, як приклади, наводяться такі вправи: одна на вимову, друга – на відпрацювання нової лексики, третя вправа присвячена тренуванню використання наказового способу дієслова (граматика).

Хто більше? Це гра на перевірку вашої зорової пам'яті. Викладач по черзі буде писати на дошці літери та літеросполучення на ті звуки, з якими ви сьогодні працювали. Побачивши літеру, спробуйте згадати та написати з нею якомога більше слів, які використовувалися у сьогоднішніх вправах на відпрацювання відповідних звуків. Потім кожен з вас прочитає написані слова вголос. Переможцем кожного з етапів гри (на одну літеру або літеросполучення) стане той, хто надасть більше всього слів на цю літеру. Переможцем всієї гри стане той, хто надасть більше всього слів на всі літери та літеросполучення, які викладач напише на дошці (О.Б. Тарнопольский, 1993, с. 5).

Вгадайте слово. Нижче написано перші та останні літери тих слів, які ви вже вивчали у цьому вступному курсі. Після початкової літери йде стільки рисочок, скільки не вистачає літер у слові. Заповніть пропуски та напишіть кожне слово повністю. Виграє той, хто зробить це швидше і правильніше, ніж інші.

c - - - n, b - d, b - g, p - n, p - - - l, m - - t, t - - l, s - - d, l - - e,
f - - d, f - - t, s - - - n, n - - e, t - n, n - - e, p - - - e, f - - t, t - - - k,
t - - n, t - - e, b - - - k, m - - - h

(О.Б. Тарнопольский, 1993, с. 15).

Попрацюйте в парах. Один член пари має дати іншому до десяти розпоряджень, використовуючи вже знайомі вам словами. Наприклад, можна попросити партнера дати книгу, поклас-

ти її на стіл, підійти до дверей та відчинити їх тощо. Другий має зрозуміти ці розпорядження на слух та виконати їх. Потім члени пари міняються ролями.

По-друге, у вступному фонетичному курсі цілком можливо використовувати умовно-комунікативні вправи для навчання і вимови, і граматики (найчастіше разом з лексикою). Прикладами можуть бути такі завдання (перше для навчання іншомовної інтонації, друге – для навчання одночасно граматики і лексики):

Речення, які ви почуєте, диктор буде промовляти однією з трьох інтонацій: здивування, недовіри або образи. На класній дошці написано декілька виразів, якими можна скористатися, щоб відреагувати на висловлювання, де звучить образа, здивування, або недовіра. Розпізнайте, з якою інтонацією вимовив речення диктор, та відреагуйте, скориставшись одним з наданих виразів, найбільш прийнятним для цієї ситуації.

Попрацюйте в парах. Використовуючи вже знайомі граматичні форми, слова і вирази, розпитайте вашого партнера про його житло: в якому місті воно знаходиться, на якій вулиці розташоване, це квартира або приватний будинок, скільки кімнат у його помешканні, як вони облаштовані тощо. Після того, як співбесідник відповість на всі ваші запитання, поміняйтеся ролями та дайте відповіді на аналогічні запитання партнера.

По-третє, навіть комунікативні вправи (або, принаймні, умовно-комунікативні, але такі, що використовуються у мовленнєвій практиці, – див. у попередній частині підручника) типу найпростіших рольових ігор (С. Livingstone, 1987) можуть застосовуватися у другій половині вступного фонетичного курсу, коли студенти вже засвоїли певний мінімальний лексичний та граматичний матеріал, а головне, деякі набори комунікативних кліше-формул (привітання, попрощання, подякувати, відповіді на подяку, вибачитися, відповіді на вибачення, представитися співбесіднику, поставити йому найпростіше запитання щодо імені, професії, місця проживання тощо). Подібні комунікативні кліше-формули слід вводити з перших же занять вступного фонетичного курсу, що дозволяє вже в другій його половині виконувати комунікативні або умовно-комунікативні вправи мовленнєвої практики, що аналогічні тій, яка наводиться нижче:

Познайомтеся принаймні з двома-трьома вашими одногрупниками. Підходячи до кожного з них, представтеся (назвіть своє ім'я та прізвище), розкажіть, чим Ви займаєтеся. Потім спитайте про ім'я свого співбесідника, а також про те, чим він займається. Можна розширити діалог, розпитавши про когось з родичів співбесідника. Подякуйте співбесіднику та попрощайтеся з ним.

Коли до Вас підійдуть знайомитися, привітайтеся, дайте відповіді на всі запитання, потім скажіть, що Ви раді знайомству, та попрощайтеся (О.Б. Тарнопольский, 1993, с. 26).

Що стосується контролю/виправлення помилок/оцінювання у процесі проходження студентами вступного фонетичного курсу та виконання всіх видів вправ, то у випадку, який розглядається, це є майже цілковито функціями викладача. Ті, хто навчаються, ще ніяк не підготовлені до самоконтролю/самовиправлення помилок та самооцінювання на такому ранньому етапі вивчення мови, тому контроль з боку викладача фактично має бути суцільним. З іншого боку, в період, що аналізується, вже можливо і дуже доцільно впроваджувати взаємоконтроль/взаемовиправлення помилок та взаємооцінювання (але під контролем викладача), коли студенти виконують вправи у парах або малих групах. Це стане першою стадією у розвитку вмінь самоконтролю/самовиправлення помилок/самооцінювання.

Завершуючи розгляд питання, що аналізується у цьому розділі, можна зробити висновок, що на ранньому етапі навчання мови, коли студенти ще тільки оволодівають автоматизмами іншомовної вимови, переважають некомунікативні, тобто безпосередньо мовні, або формальні, види навчальної діяльності. Але це триває недовго. Як тільки ті, хто навчаються, накопичать мінімальний словниковий запас та оволодіють найбільш базовими граматичними формами, має розпочатися інтенсивне впровадження більш комунікативних видів навчальної діяльності, таких як умовно-комунікативні та навіть суто комунікативні вправи. Це дозволяє розпочати навчання власне іншомовного спілкування і вже на більш комунікативних засадах проводити відпрацювання іншомовної граматики та лексики. Як таке відпрацювання здійснюється у навчанні граматики, розглянемо у наступному розділі.

Література до розділу 10

Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев / С.И. Бернштейн // *Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия.* – Москва: Русский язык, 1991. – С. 271–274.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.]. – Київ: Академія, 2010. – 328 с.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.

Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / под ред. А.А. Миролюбова и А.В. Парахиной. – Москва: Высшая школа, 1978. – 264 с.

Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.

Родригес-Данилевская Е.И. Учебник испанского языка: практический курс для начинающих / Е.И. Родригес-Данилевская, А.И. Патрушев, И.Л. Степунина. – Изд. 9-е, испр. – Москва: ЧеРо, 2007. – 416 с.

Тарнопольский О.Б. Вводно-фонетический курс / О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск: ДИМ, 1993. – 44 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.

Livingstone C. Role play in language learning / C. Livingstone. – Москва: Высшая школа, 1987. – 127 с.

Maley A. Drama techniques in language learning / A. Maley, A. Duff. – Moscow: Prosveshcheniye, 1981. – 96 p.

Розділ 11



МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИКИ

Сформованість автоматизмів та навичок адекватного граматичного оформлення власного іншомовного усного і письмового мовлення мовця, а також автоматизмів та навичок адекватного сприйняття та розуміння ним граматичного оформлення усного і письмового мовлення інших людей завжди розглядалася і розглядається як один з найважливіших показників рівня володіння іноземною мовою, що вивчається або вивчалася. Це ставлення до граматики у навчанні іноземних мов поза межами іншомовного середовища жодним чином не змінюється (і, мабуть, не зміниться), незважаючи на те, що є дані, згідно з якими навчати іноземної мови у мовно-мовному середовищі можливо і без «відкритого» та цілеспрямованого навчання граматики (S.D. Krashen, 1982; S.D. Krashen, T.D. Terrell, 1983). Існують навіть методичні підходи та системи, які вважають цілеспрямоване навчання граматики взагалі зайвим, висловлюючи сумніви в її існуванні у системі мови, яка, на думку прибічників **лексичного підходу** (*the lexical approach* – M. Lewis, 1996), складається лише з так званих “*lexical chunks*” – «лексичних блоків».

Залишаючи без обговорення погляди на граматику засновника лексичного підходу та його послідовників, оскільки вони визнані не всіма методистами, а спроби реалізувати ці погляди у практиці викладання мови зазвичай не давали значних позитивних результатів, відзначимо, що і підхід, який пропагується С.Д. Крешеном (S.D. Krashen, 1982; S.D. Krashen, T.D. Terrell, 1983 – див. вище) і стосується навчання мови без фокусування уваги на граматичних явищах, також не є прийнятним для умов, які розглядаються. По-

перше, проти такого підходу виступають навіть багато з тих методистів, які спеціалізуються у питаннях навчання іноземної мови в її природному середовищі (R. Ellis, 1986; S.S. Fotos, 1994). Вони обґрунтовано стверджують, що це дає гірші результати, ніж вже розглянуте у підручнику так зване **consciousness-raising**, тобто усвідомлення граматичних явищ (W.E. Rutherford, 1987). По-друге, С.Д. Крешен (S.D. Krashen, 1982) **обґрунтовує можливість вилучити цілеспрямоване навчання граматики із процесу навчання мови за наявності дуже великого обсягу введення зрозумілої мовної інформації (comprehensible input – див. у попередніх розділах), що може бути досягнуто в умовах мовного середовища, але неможливо у випадку його відсутності (про що також вже йшлося у цьому підручнику).**

Таким чином, навчаючи іноземної мови в українських як немовних, так і мовних вишах, обійтися без цілеспрямованого навчання граматики виучуваної мови неможливо. Мета такого навчання – сформувати у студентів мовленнєві граматичні автоматизми, що виникають у процесі показу граматичних явищ викладачем, їх експліцитних пояснень або у процесі самостійного усвідомлення значень та форм цих явищ студентами та, головне, у процесі тренування уведених і розглянутих граматичних явищ у відповідних вправах. Необхідно зауважити те саме, що й стосовно навчання вимови. Цілеспрямоване навчання граматики закінчується тренуванням (та формуванням) мовленнєвих граматичних автоматизмів, а їх об'єднання у мовленнєві граматичні навички і подальше функціонуванні цих навичок у спілкуванні відбувається вже *мимовільно* в процесі мовленнєвої практики, в ході якої розвиваються навички та вміння іншомовної комунікації з використанням різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (див. посібник О.Б. Тарнопольського, 2006, який є другою частиною цього підручника). Означена остання стадія формування граматичних навичок у цьому розділі розглядатися не буде, тому що не має прямого відношення до навчання граматики як такої.

Також не будуть розглядатися ситуації, аналізовані в розділі, в якому висвітлювалися методи навчання. Зокрема наголошувалося на тому, що є окремі граматичні явища, які у певних випадках потребують тільки багаторазової демонстрації без пояснень і тренувальних вправ, щоб ті, хто навчаються, поступово зрозуміли їх значення та формальні ознаки і почали на цій основі вживати їх у власному мовленні. Тут йдеться про мимовільне засвоєння за схемою, що запропонована С.Д. Крешеном та Т.Д. Террелл (S.D. Krashen, T.D. Terrell, 1983 – див. вище), а не про цілеспрямоване навчання граматичних автоматизмів, тобто такі ситуації не мають прямого відношення до предмета аналізу в цьому розділі.

Не будуть у ньому детально розглядатися і проблеми добору змісту цілеспрямованого навчання граматики, оскільки цей відбір (включаючи ті критерії, якими потрібно керуватися) вже був розглянутий у розділі підручника, що був присвячений добору змісту навчання взагалі. У зв'язку з цим добором потрібно лише зазначити, що для мовного вишу вказані вище критерії, що служать для скорочення обсягу граматичного мінімуму для навчання, мають не дуже велике значення. У такому виші практично всі граматичні явища виучуваної іноземної мови мають увійти до граматичного мінімуму, що ним оволодівають студенти, оскільки іноземна мова є їхньою майбутньою професією, і вони обов'язково мають знати про неї якомога більше. Навпаки, ситуація у немовному ЗВО є суттєво іншою. Чим менший обсяг граматичного матеріалу необхідно опанувати студентам, тим більше шансів, що в умовах існуючих часових обмежень на вивчення іноземної мови ті, хто навчаються, зможуть успішно цим мінімумом оволодіти. Тому саме тут потрібна максимально можлива **мінімізація** граматичного матеріалу для засвоєння (включення до граматичного мінімуму всього абсолютно необхідного, але безжалісне виключення з нього всього зайвого, без чого можна обійтися у тій специфічній іншомовній комунікації, якої навчають студентів, що опановують ту чи іншу немовну професію). Найбільше значення для подібної мінімізації має такий розглянутий у розділі про добір змісту навчання критерій обмеження граматичного мінімуму, як **критерій розповсюдженості**. Наприклад, статистичні дослідження довели, що в англomовних науково-технічних текстах використання *Continuous Tenses* не є дуже розповсюдженим, що не може не позначитися на процесі формування англomовних граматичних автоматизмів та навичок у студентів.

Обов'язково заслуговує на згадку в цьому розділі питання про два існуючих підходи до цілеспрямованого навчання граматики. Найбільш відомим та загальноприйнятим є **концентричний підхід**, згідно з яким граматика вивчається протягом усього мовного курсу, при цьому на різних етапах та стадіях навчання можуть опрацьовуватися одні й ті самі граматичні явища, але на різних рівнях складності та деталізації. Крім того, в останній чверті минулого сторіччя був запропонований ще й **концентрований підхід** (В.И. Богородицкая, 1977). Згідно з ним пропонується створювати щось на кшталт **вступних граматичних курсів** (подібних до вступних фонетичних курсів – див. попередній розділ) тривалістю до одного навчального семестру. У таких курсах проводиться відпрацювання всіх базових мовленнєвих граматичних автоматизмів, і після їх завершення систематичне викладання граматики взагалі не ведеться, увага концентрується на граматичних явищах лише тоді, коли спостерігаються серйозні недоліки в розвитку

граматичних автоматизмів та навичок в окремих студентів або цілих груп тих, хто навчаються.

Вступні граматичні курси були практично розроблені і навіть довели свою ефективність у навчальному процесі немовного ЗВО, де вони впроваджувалися протягом I семестру I року навчання (Н.Л. Семенец, О.Б. Тарнопольський, 1979). Проте широкого розповсюдження вони не набули і зараз навіть зовсім перестали використовуватися у педагогічній практиці. Це обумовлено двома причинами;

- ➔ **1.** Вступні граматичні курси ніколи не призначалися і не могли призначатися для використання у мовних вишах. Там їм не місце, тому що такі курси не можуть довести володіння іншомовною граматиною до скільки-небудь високого рівня досконалості, який є обов'язковим для випускника мовного ЗВО. Такий рівень може бути досягнутим, тільки якщо в навчальному процесі студенти неодноразово повертаються до одного й того самого граматичного явища, розглядаючи та відпрацьовуючи його в різних аспектах, на різних рівнях деталізації та в різних мовленнєвих ситуаціях. А це, у свою чергу, можливо лише при концентричному навчанні граматики.
- ➔ **2.** У немовних ЗВО після опрацювання вступних граматичних курсів у студентів нерідко залишаються суттєві недоліки в граматичному оформленні їх усного та письмового іншомовного мовлення. А це змушує повертатися до роботи над граматиною значно частіше, ніж передбачається проведеною роботою у вступному граматичному курсі.

Все ж, незважаючи на те, що у більшості випадків проводиться концентроване навчання граматики у немовних ЗВО, мабуть, не варто через зазначену вище причину, зовсім відмовлятися від нього також нераціонально. Наприклад, у випадках, коли ціла група студентів, що вступила до немовного вишу, має високий (не нижче B1 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти..., 2003) рівень володіння іншомовною граматиною, для них доцільно розробити і провести вступний граматичний курс, щоб закріпити та підняти цей рівень до B2, а надалі не приділяти навчанню граматики значної уваги. Але в подальшому такі специфічні випадки у цьому розділі розглядатися не будуть.

Методична типологія граматичних явищ, що підлягають засвоєнню тими, хто навчаються, яка визначає, наскільки важким для опанування студентами є той чи інший граматичний матеріал, була розроблена на тих же засадах, що і типологія іншомовних фонетичних явищ (див. попередній розділ), тобто виходячи з більшої або меншої схожості або віддаленості кожного з таких явищ від грама-

тичної системи рідної мови. З цієї точки зору можна виділити три типи граматичних явищ для засвоєння студентами немовних або мовних вишів:



1. До першого типу належать ті граматичні явища, які мають дуже несуттєві розбіжності з граматичною системою рідної мови або зовсім не мають таких розбіжностей. Наприклад, з граматичної точки зору система особових займенників у французькій мові здебільшого збігається з українською системою таких займенників за винятком того, що у французькій мові немає особового займенника середнього роду. Відповідно, єдина складність у цьому плані для україномовної особи, яка оволодіває французькою мовою, – це запам'ятати лексичну форму французьких особових займенників, оскільки суттєвих граматичних розбіжностей між ними немає. Взагалі якщо йдеться про вивчення україномовними або російськомовними студентами європейських мов, то значну кількість граматичних явищ цих мов можна віднести до першого типу. Так, у дослідженні М.О. Панченко (1979) було доведено, що більше 70% граматичних категорій англійської мови практично повністю збігаються з відповідними граматичними категоріями російської мови. З наведеного ясно, що в опрацюванні та засвоєнні іншомовних граматичних явищ першого типу студенти відчувають мінімальні труднощі, і, відповідно, цей матеріал потребує мінімальної уваги у навчальному процесі і значно менше часу на засвоєння, ніж граматичні явища, що належать до інших типів.



2. До другого типу належать граматичні явища, які частково збігаються з аналогічними явищами рідної мови, але також мають суттєві відмінності. Прикладом можуть бути різноманітні способи передавання форм майбутнього часу дієслова в англійській мові, які мають спільні риси з відповідними способами в українській граматиці, але й дуже багато розбіжностей. Ще одним прикладом можуть бути вже згадані особові займенники. Якщо у французькій та українській мовах вони граматично дуже близькі, то в іспанській мові є ще й особові займенники *“Usted”* та *“Ustedes”*, аналогів яких українська мова не знає, що може викликати певні труднощі у тих, хто навчається. Ще більше таких труднощів викликає підсистема особових займенників в англійській мові (відсутність аналогів україномовного займенника *«ми»*, використання *“he”* та *“she”* майже винятково, коли йдеться про людей, тощо).

Наявність у граматичних явищ другого типу як схожості, так і суттєвої різниці з аналогічними явищами в граматичній системі рідної мови, обумовлює значну інтерференцію з боку останньої (про що вже йшлося у попередньому розділі стосовно навчання фонетики). Така інтерференція фактично змушує студента коригувати відповідні граматичні автоматизми рідної мови, засвоюючи аналогічне граматичне явище мови іноземної. Коригувати існуючі мовленнєві автоматизми завжди важче, ніж формувати нові. Саме тому О.О. Леонтьєв (А.А. Леонтьєв, 1970) підкреслює, що іншомовні граматичні явища, які належать до другого типу, є найскладнішими для опанування і потребують більшого часу, зусиль і ретельнішої уваги у навчальному процесі.



3. Третій тип граматичного матеріалу включає явища, які зовсім не мають аналогів у рідній мові. Прикладом може бути артикль, який існує у граматичній системі романогерманських мов і якого немає у слов'янських мовах. Іншим прикладом є герундій в англійській або іспанській мовах, який відсутній як граматичне явище в мові українській. Граматичний матеріал, що належить до третього типу, є вельми складним для опанування, йому потрібно приділяти багато уваги у навчальному процесі і виконувати зі студентами численні вправи на відпрацювання відповідних мовленнєвих граматичних автоматизмів. Але цей матеріал все ж не є настільки складним для засвоєння, як граматичні явища, що належать до другого типу, оскільки відсутня інтерференція з боку аналогічних граматичних явищ рідної мови. Відповідно до цього граматичний матеріал, що належить до третього типу, потребує менше зусиль для його засвоєння, ніж матеріал, який належить до другого типу.

Тип, до якого належить те чи інше граматичне явище, що підлягає засвоєнню студентами, визначає, як вже згадувалося, які зусилля потрібні для такого засвоєння, зокрема яким має бути обсяг вправ, що ті, хто навчаються, повинні виконати для формування граматичних автоматизмів. Але не меншою мірою цей обсяг залежить від того, чи належить виучуване граматичне явище до **рецептивного** або **продуктивного** граматичного мінімуму. Слід підкреслити, що в опрацюванні такого аспекту іншомовного мовлення, як вимова, поділу фонетичного мінімуму на рецептивну та репродуктивну частину не існує (див. попередній розділ). Усі вимовні автоматизми, які формуються у студентів, мають бути відпрацьовані як у плані рецепції, так і у плані репродукції. На відміну від цього, і

граматичний, і лексичний (див. наступний розділ) мінімуми поділяються на рецептивний та репродуктивний/продуктивний, і цей поділ надзвичайно важливий для ефективного відпрацювання мовленнєвих автоматизмів граматичного або лексичного оформлення мовлення.





Слід також зазначити, що стосовно навчання вимови та лексики доцільно вживати терміни **репродуктивний фонетичний/лексичний мінімуми**, оскільки у продуктивному усному та письмовому іншомовному мовленні вимовні та лексичні одиниці **репродукуються** у готовому вигляді. На відміну від цього, стосовно навчання граматики краще вживати термін **продуктивний граматичний мінімум** (як протилежне мінімуму рецептивному), тому що, породжуючи власні усні або письмові висловлювання, мовець **продукує** у них певні граматичні структури, які по-різному оформлюються та заповнюються залежно від змісту, наміру тощо.

Іншомовна граMATика, яка включена до **рецептивного мінімуму**, підлягає засвоєнню лише в плані рецепції. Наприклад, деякі складні і менш вживані форми умовного способу в іспанській мові навіть студенти мовного ЗВО мають опанувати лише для їх розпізнання та розуміння в процесі читання і аудіювання, але їх необов'язково навчитися вживати у власному усному або письмовому мовленні. Навпаки, граMATикою продуктивного мінімуму студент повинен оволодіти так, щоб бути в змозі вільно користуватися нею, породжуючи власні усні та письмові висловлювання (також, як і вільно розпізнавати і розуміти виучувані явища у читанні та аудіюванні).

Засвоїти матеріал рецептивно значно легше, ніж продуктивно, тому таке засвоєння потребує суттєво меншої кількості вправ для відпрацювання автоматизмів. Нерідко ці вправи зовсім не потрібні, і тим, хто навчаються, буває достатньо декілька разів зіткнутися з вже зрозумілим граMATичним явищем у процесі іншомовного читання або аудіювання (мовленнєва практика), щоб виник автоматизм його впізнавання та розуміння значення, яке передається. Проте для виникнення автоматизму продукування певної граMATичної форми нерідко потрібно багато спеціальних тренувальних вправ. Тому від того, наскільки правильно поділено граMATичний мінімум на рецептивний та продуктивний, багато в чому залежить, наскільки адекватно, ефективно та економно буде побудований навчальний процес з формування іншомовних граMATичних автоматизмів.

Наступне питання, яке підлягає розгляду у цьому розділі, – це питання про **етапи роботи** над іншомовним граMATичним матеріалом.

Можна виділити чотири таких етапи:

-  **1. Етап презентації**, на якому викладач (з точки зору використовуваних ним методів навчання) проводить показ/демонстрацію нового для студентів граматичного явища, а ті, хто навчаються, з ним ознайомлюються. Після цього в межах того ж етапу викладач або проводить експліцитне пояснення граматичного матеріалу, або організує самостійний пошук, щоб студенти зрозуміли змістові та формальні ознаки цього матеріалу, а також сферу та особливості його застосування. В обох випадках ті, хто навчаються, проходять через стадію розмірковування (усвідомлення) щодо уведеного матеріалу з метою його розуміння, причому у випадку самостійного пошуку останній передує усвідомленню того чи іншого граматичного явища.
-  **2. Формування мовленнєвих граматичних автоматизмів в усному мовленні.** Це є основним (тренувальним) етапом формування таких автоматизмів, оскільки практично всі вони обслуговують як усне, так і письмове мовлення (навіть суто рецептивні – див. вище – автоматизми, оскільки вони служать не тільки для читання, а й для аудіювання). Усне мовлення є первинним, письмове мовлення – похідне від нього, тому і в граматичному тренуванні воно займає місце після усного тренування. Формування мовленнєвих граматичних автоматизмів в усному мовленні здійснюється через систему усних вправ – перш за все, умовно-комунікативних, про які вже неодноразово йшлося на сторінках цього підручника. Також на цьому етапі можливо і доцільно використовувати певну кількість некомунікативних вправ, про що буде йтися далі.
-  **3. Включення мовленнєвих граматичних автоматизмів до різних видів мовлення.** Цей етап займає проміжне місце. З одного боку, продовжується тренування граматичних автоматизмів, але вже на основі виконання письмових умовно-комунікативних та некомунікативних вправ (включаючи вправи на переклад з рідної мови на виучувану – див. далі). З іншого боку, здійснюється перехід до письмових вправ, які поєднують окремі автоматизми у цілісні навички, а ці вправи вже більше є вправами наступного етапу – останнього у процесі відпрацювання нового граматичного матеріалу.
-  **4. Розвиток**, протягом якого окремі сформовані на попередніх етапах автоматизми об'єднуються у цілісні на-

вички, і ці навички розвиваються та удосконалюються. Таке об'єднання, розвиток та удосконалення відбуваються, як зрозуміло з усього наведеного вище з цього приводу, в процесі мовленнєвої практики, тобто мимовільно, так що **розвиток** як етап у роботі над граматичним матеріалом не є цілеспрямованим навчанням граматики, а практикою в різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, де граматичні явища опрацьовуються студентами **побіжно**. Це означає опрацювання без усвідомлення того, що паралельно з навчанням іншомовного говоріння, слухання, читання або письма ті, хто навчаються, одночасно розвивають та удосконалюють власні граматичні навички, об'єднуючи в них ті окремі автоматизми, з яких складається кожна з таких навичок.

Зі сказаного про розвиток як про етап опанування граматики ясно, що він не є її цілеспрямованим навчанням, тобто не підлягає розгляду в цьому розділі. Інші ж три етапи потребують більш детального обговорення.

Презентація. У розділі підручника, що був присвячений методам навчання іноземних мов, вже наводилися приклади того, як викладачеві потрібно проводити показ/демонстрацію нового граматичного явища. Можна наводити й інші приклади різних шляхів проведення показу, але й поданих у зазначеному розділі прикладів достатнього для того, щоб зрозуміти основну вимогу до демонстрації граматичного матеріалу, до того, в якому **навчальному контексті** він вперше має бути представлений студентам. Це має бути **комунікативний контекст**, тобто такий, де ті, хто навчаються, наочно бачать **комунікативну функцію** того чи іншого граматичного явища.

Саме такий комунікативний контекст створюють способи демонстрації граматичних явищ, які були наведені у розділі 8 підручника. Так, зрозумілою стає наявність цього контексту, коли нове граматичне явище демонструється через читання тими, хто навчаються, або аудіювання зв'язного осмисленого тексту, в якому багаторазово фігурує певна граматична форма. Те саме має місце й тоді, коли демонстрація здійснюється через використання відеофільму, де цільова граматична форма багаторазово вживається у звукоряді, що супроводжує зображення, яке демонструє дії в процесі їх виконання тими, хто говорять (див. розділ 8). Комунікативний контекст наявний і тоді, коли граматичне явище демонструється через використання нерухомих зображень (малюнків, слайдів, схематичних малюнків-крокі на класній дошці) або через рухи чи жестикуляцію викладача (розділ 8). Усі ці засоби також пов'язують певну граматичну форму з її використанням і значенням у спілкуванні, розкриваючи комунікативну функцію. Будь-який інший спосіб показу повинен мати такі самі характеристики.

Подібна комунікативна орієнтованість має бути невід'ємною характеристикою і поясненнями граматичного матеріалу, які надає викладач (дедуктивні пояснення – див. розділ 8).

По-перше, ці пояснення ніколи не мають бути наповнені «теоретизуванням» з боку викладача, наприклад, обговоренням історичного походження того чи іншого граматичного явища, розповідями про аналогічні явища в декількох інших мовах (хоча коротке зіставлення та протиставлення з аналогічним явищем у рідній мові або у раніше вивченій іноземній мові нерідко може бути вельми корисним для усвідомлення та розуміння пояснюваного студентами) тощо. Пояснення потрібно завжди будувати як правило-інструкцію, тобто як коротке розкриття того значення, що передає та чи інша граматична форма в мовленні, опис сфери та шляхів її застосування і формальних ознак у такому застосуванні.

По-друге, якщо граматичний матеріал призначений для продуктивного засвоєння студентами, тобто не тільки для розуміння в процесі слухання та читання, але й для застосування у власному усному та/або письмовому мовленні, пояснення завжди починається зі змістовного значення граматичної форми, оскільки, відштовхуючись від нього, той, хто говорить або пише, приймає рішення про використання граматичної форми у письмовій або усній комунікації. Навпаки, у випадку необхідності лише рецептивного засвоєння граматичного явища починати пояснення потрібно з формальних ознак з тим, щоб, розпізнавши їх, студенти могли усвідомити значення, яке передає це явище в комунікації. Саме такі пояснення забезпечують розуміння раніше незнайомого граматичного матеріалу в його залежності від суто комунікативних функцій.

Комунікативна орієнтованість повинна мати місце і тоді, коли студенти отримують завдання щодо самостійного пошуку інформації для автономного усвідомлення значення, сфери і шляхів використання та формальних ознак граматичного матеріалу. Як вже було зазначено у розділі 8, найпростішою формою такого пошуку є індуктивне пояснення – на основі наданих викладачем численних прикладів вживання граматичного явища в комунікативних ситуаціях ті, хто навчаються, намагаються самостійно «вивести» правило щодо комунікативного значення, яке це явище передає, того, як воно вживається у мовленні і які комунікативні ознаки має. Можливі і суттєво більш складні та розгалужені форми самостійного пошуку, в тому числі самостійного пошуку в Інтернеті. При цьому комунікативна спрямованість роботи студентів обумовлюється отриманими завданнями, що подібні до того, яке подається нижче (про результати його виконання студенти звітують на наступному занятті):

Наведено речення французькою мовою, в якому дієслово-присудок у першій (головній) частині стоїть у ще невідомій для вас граматичній формі:

J'avais fait ça avant que vous me le dîtes.

Знайдіть в Інтернеті зв'язні тексти, в яких вживається та сама граматична форма. Проаналізуйте знайдені випадки цього вживання у зіставленні з іншими дієслівними формами в тих самих текстах та реченнях і сформулюйте правило щодо значення, яке передає нова граматична форма у комунікації, її вживання та формальних ознак. Ми будемо обговорювати сформульоване вами правило на наступному занятті.

Формування мовленнєвих граматичних автоматизмів в усному мовленні. Це головний етап у формуванні граматичних автоматизмів, оскільки на ньому відбувається масоване тренування з використанням відповідних усних вправ. Як вже було зазначено, протягом тренування (у тому числі на етапі, який розглядається) використовуються лише некомунікативні та умовно-комунікативні вправи. Перші, як впливає з наведених аргументів у відповідному розділі цього підручника, мають обмежену сферу застосування, особливо якщо виконуються усно, і їх кількість має бути невеликою, оскільки вони не найкращим чином допомагають у формуванні суто мовленнєвих граматичних автоматизмів. Місце таких вправ, як також вже було зазначено, – безпосередньо після презентації нової граматики, де декілька вправ цього виду сприяють профілактиці граматичних помилок тих, хто навчаються, в їх наступному мовленні (див. розділ 9 цього підручника та О.Б. Тарнопольський, 1987). Прикладом подібної вправи може бути така (приклад позичений з підручника іспанської мови для вишів О.В. Чічіна, 2008, Lección 8):

Розкрийте дужки (вправа здебільшого виконується усно, хоча можливе і її використання для письмового виконання; переклад завдання-інструкції українською мовою наш – О.Т., М.К.):

1. Hoy (yo, ponerse) _____ el abrigo.
2. Mi padre mientras (afeitarse) _____ canta en voz baja.
3. Antes de comer, todos siempre (lavarse) _____ las manas.
4. (Tu, ducharse) _____ con agua fría.
5. (Nosotros, tomarse) _____ el aperitivo antes de sentarnos a la mesa і т.д.

Слід знову підкреслити, що подібних усних вправ має бути мало (1-3 для кожного окремого граматичного явища). Після виконання невеликої кількості подібних вправ безпосередньо після презентації граматичного матеріалу не варто знову повертатися до них у межах етапу, що розглядається.

Основними вправами, що виконуються усно у великій кількості (протягом майже всього часу, що був відведений на цей етап) і служать для формування потрібних граматичних автоматизмів, є **умовно-мовленнєві**, або **умовно-комунікативними**, вправи. Такі вправи, розроблені у працях Ю.І. Пассова (1977; 1985), В.Л. Скалкина (1981), Н.К. Склярєнко (1999) та О.Б. Тарнопольського (1991; 1993), було вже детально розглянуто у розділі 9, тому не має потреби цей аналіз повторювати. Важливо лише нагадати, що у більшості випадків виконання подібних вправ здійснюється з використанням звукової техніки (студент «розмовляє з диктором»), а також надати декілька прикладів, що доповнюють приклад, який був наведений та обговорений у розділі 9. Приклади запозичено з посібника О.Б. Тарнопольського (1993, с. 109, 118, 123), призначеного для навчання англійської мови дорослих на початковому етапі вивчення мови.

Приклад 1 (на відпрацювання автоматизму використання у мовленні модальних дієслів “can” “must” у формі теперішнього часу для вказівки на спроможність/можливість чи обов’язковість/необхідність для мовця або третіх осіб щось зробити). Інструкція (надається у звукозапису і паралельно у письмовій формі; *переклад інструкції українською мовою тут і у наступних прикладах наш – О.Т., М.К.): Диктор буде висловлювати деякі припущення стосовно вас і третіх осіб, яких ви знаєте. Спростуйте ці припущення і дайте умовному співбесіднику правильну інформацію відповідно до наданих підказок. Наприклад, диктор скаже: Надана підказка: Ви маєте відповісти: Перевірте правильність своєї репліки за контрольним варіантом диктора.*

<p>Репліка диктора (звучить усно і надана студенту в письмовій формі):</p> <p><i>We can go to our hotel by bus.</i></p> <p>Очікувана репліка студента (промовляється у паузі після підказки):</p> <p><i>We can't go to our hotel by bus. We can go there by taxi only.</i></p>	<p>Підказка (звучить усно і надана студенту в письмовій формі, начитується іншим диктором):</p> <p><i>by taxi only</i></p> <p>Контрольний варіант диктора (тільки у звуковій формі; начитується іншим диктором і звучить після паузи у звукозапису для репліки-відповіді студента):</p> <p><i>We can't go to our hotel by bus. We can go there by taxi only і т.д.</i></p>
--	--

Приклад 2 (на відпрацювання автоматизму використання інфінітивних конструкцій типу “to be supposed to”, “to be known to” і подібних до них). Інструкція (надається у звукозапису і пара-

лельно у письмовій формі): Диктор повідомляє деякі факти. Скажіть, що ці факти є відомими або про них говорять, їх припускають тощо (відповідно до наданих підказок). Наприклад, диктор говорить: Надана підказка: Ви маєте відповісти: Перевірте правильність своєї репліки за контрольним варіантом диктора.

<p>Репліка диктора (звучить усно і надана студенту в письмовій формі):</p> <p><i>This hotel is popular among foreign tourists.</i></p> <p>Очікувана репліка студента (промовляється у паузі після підказки):</p> <p>Yes, this hotel is supposed to be popular among foreign tourists.</p>	<p>Підказка (звучить усно і надана студенту в письмовій формі, начитується іншим диктором):</p> <p><i>to suppose</i></p> <p>Контрольний варіант диктора (тільки у звуковій формі; начитується іншим диктором і звучить після паузи у звукозапису для репліки-відповіді студента):</p> <p><i>Yes, this hotel is supposed to be popular among foreign tourists</i> і т.д.</p>
---	---

Приклад 3 (на відпрацювання автоматизму використання у мовленні умовних підрядних речень другого типу – *Conditional 2*, – що відображають малореальну або нереальну умову). Інструкція (надається у звукозапису і паралельно у письмовій формі): Диктор говорить вам, що він має намір зробити. Дайте відповідь на його репліку, зазначаючи, що він би зробив це, якщо б були відповідні умови (але оскільки таких умов немає, вірогідніше за все, він не зможе зробити те, що планує). Умови вказано у підказках. Наприклад, диктор скаже: Надана підказка: Ви маєте відповісти: Перевірте правильність своєї репліки за контрольним варіантом диктора.

<p>Репліка диктора (звучить усно і надана студенту в письмовій формі):</p> <p><i>I will stay at home.</i></p> <p>Очікувана репліка студента (промовляється у паузі після підказки):</p> <p>You would stay at home if you had cold.</p>	<p>Підказка (звучить усно і надана студенту в письмовій формі, начитується іншим диктором):</p> <p><i>you ... to have cold</i></p> <p>Контрольний варіант диктора (тільки у звуковій формі; начитується іншим диктором і звучить після паузи у звукозапису для репліки-відповіді студента):</p> <p><i>You would stay at home if you had cold</i> і т.д.</p>
--	---

Включення мовленнєвих граматичних автоматизмів до різних видів мовлення. На цьому етапі здійснюється перенесення граматичних автоматизмів, що формувалися усно, у письмове мовлення як для забезпечення їх функціонування у процесі читання та письма, так і для остаточного завершення формування того чи іншого автоматизму через його закріплення у ході виконання письмових вправ (письмо як «загальний закріплювач» усього, що вивчається у курсі іноземної мови, – див. І.О. Грузинська, 1947). Уже було зазначено, що цей етап є проміжним у відпрацюванні граматичних автоматизмів у тренуванні і об'єднанні окремих автоматизмів у цілісні навички в процесі мовленнєвої практики. Тренування у цьому випадку пов'язане з виконанням тренувальних вправ у письмовій формі, а практика – з читанням або письмом для суто комунікативних цілей. Нерідко саме на цьому етапі письмові тренувальні вправи та завдання, які належать до мовленнєвої практики, майже зливаються, безпосередньо йдучи одне за одним. Наприклад, студенти спочатку можуть виконати письмову вправу на відпрацювання певного граматичного автоматизму (тренування), а відразу ж після цього читати текст, вільне розуміння якого багато в чому залежить від сформованості щойно тренованого автоматизму (мовленнєва практика). Такий автоматизм також може бути дуже важливим і для ефективного обговорення інформації тексту в усній або письмовій формі (наприклад, в есе або рефераті) відразу ж після читання (ще один вид мовленнєвої практики). Саме тому цей етап був названим проміжним.

У подальшому викладенні у цьому розділі будуть, звичайно, обговорюватися лише **тренувальні вправи**, що належать до етапу, який розглядається. Відповідні завдання, що входять до мовленнєвої практики, можна знайти у нашому посібнику, який виконує функцію другої частини цього підручника (О.Б. Тарнопольський, 2006).

Що ж стосується тренувальних вправ на цьому етапі, то, як і на попередньому, вони поділяються на некомунікативні та умовно-комунікативні, причому і ті, й інші виконуються тільки у письмовій, а не в усній формі.

Якщо говорити про умовно-комунікативні вправи, то вони будуться за тією ж схемою, що й умовно-комунікативні вправи попереднього етапу. Але у зв'язку з виконанням вправ у письмовій формі, основним технічним засобом, на основі якого вправи проводяться, стає не звуко-відтворювальна техніка, а комп'ютер. Інакше мають бути побудовані і завдання, тобто інструкції до вправ.

Наприклад, умовно-комунікативна вправа на відпрацювання у студентів англomовного усного автоматизму постановки запитань про події та факти у минулому (*Present Simple Tense*), що була наведена у розділі 9, за змістом та формою реплік того, хто навчається, та його умовного співбесідника залишиться абсолютно незміною, якщо перенести її на етап, який розглядається (див. приклад у розділі 9). Але інструкція до вправи та її виконання у письмовій формі за допомогою комп'ютера будуть іншими, що видно з відповідного формулювання інструкції:

*Ви ведете письмову бесіду через комп'ютер (chat) у реальному часі зі своїм знайомим, який щойно провів канікули на морському узбережжі в Одесі. Він повідомлятиме Вам про факти щодо цього відпочинку, і його репліки будуть послідовно з'являтися на моніторі комп'ютера. Ви також хочете поїхати туди відпочивати найближчим часом. Тому на кожний повідомлений факт відповідайте письмовим запитанням, у якому Ви просите співбесідника уточнити інформацію щодо проведення канікул там, де він був. Ставте свої запитання на основі підказок, що також будуть з'являтися на моніторі відразу після кожної письмової репліки співбесідника. Надруквавши і відправивши (шляхом натискання *Enter*) запитання, перевірте його граматичну правильність за контрольним варіантом, який з'явиться на моніторі відразу після відправлення. Потім Ви побачите відповідь співбесідника, підказку для нового запитання і т.д. (за такою інструкцією йде письмове виконання вправи на комп'ютері з використанням тих самих реплік умовного співбесідника, тих самих підказок і очікуваних запитань студента, що й у прикладі, який був наведений у розділі 9).*

Некомунікативні вправи у випадку, який розглядається, за винятком виконання у письмовій формі, мало чим відрізняються від некомунікативних вправ, які використовуються на попередньому етапі. Але внаслідок не усного, а тільки письмового виконання таких вправ, на них недоцільно витрачати час аудиторного заняття. Краще використовувати їх у домашній роботі і застосовувати для закріплення вже сформованого автоматизму, а також для перевірки як самим студентом, так і викладачем, наскільки граматично правильно цей автоматизм функціонує. Оскільки, як вже сказано, подібні вправи виконуються тільки в домашній роботі студентів, їх може бути більше, ніж на попередньому етапі, що стане в пригоді для кращого закріплення матеріалу.

Типовим прикладом відповідної вправи є некомунікативна вправа, запозичена зі вже згаданого підручника з іспанської

мови для вишів (А.В. Чичин, 2008, Lección 16; переклад завдання-інструкції до вправи українською мовою наш – О.Т., М.К):

Поставте дієслово у форму *Pretérito imperfecto* або *Pretérito indefinido*:

Mi abuela(tener) _____ el pelo blanco que, a veces, le (caer) _____ sobre la frente y le (dar) _____ cierto aspecto de mujer rebelde ... a pesar de su edad. Ella (llevar) _____ casi siempre, cuando (estar) _____ en casa, una bata negra y unas zapatillas largas y puntiagudas, regalo, creo, de un hermano suyo que había tomado parte en la guerra de África.

Ella (soler) _____ de arrastrar ... los pies por el pasillo de una forma que, a mí, por no sé que extraña asociación de ideas, me (recordar) _____ el flujo y reflujo del mar en una tarde apacible ... de principio de otoño i т.д.

Серед некомунікативних вправ, що використовуються на етапі, який розглядається, є місце і для вправ на переклад з рідної мови на іноземну, де у наданих реченнях для перекладу відображається відпрацьоване граматичне явище. Прикладом може бути наведена нижче вправа на письмовий переклад з рідної мови на французьку, в якій опрацьовуються різні форми минулого часу французьких дієслів, що виконують у реченнях функцію присудка (дієслова, для перекладу яких потрібно використовувати форми *Passé simple*, *Passé composé*, *Imparfait*, *Plus-que-perfet*):

Перекладіть французькою мовою:

Моя сестра три роки працювала лікарем-педіатром у міській дитячій лікарні. Вона почала працювати там відразу після закінчення педіатричного факультету Медичної академії. Але вона була незадоволена своєю посадою: низька заробітна плата і, головне, жодних можливостей для наукового зростання. Тому вона щойно звільнилася, оскільки їй запропонували роботу на її рідній кафедрі у Медичній академії, і т.д.

Аналізуючи цю вправу на переклад з рідної мови на виучувану, слід відзначити, що, як і суто іншомовні письмові некомунікативні вправи (див. приклад, що передує останньому), вона служить для закріплення певних граматичних автоматизмів, а також для самоперевірки і перевірки викладачем, наскільки граматично правильно ці автоматизми функціонують. Але вона виконує ще одне, дуже важливе, завдання: порівняння та протиставлення у зв'язному тексті декількох відпрацьованих раніше автоматизмів (наприклад, у вищенаведеній вправі використання *Passé composé* у зв'язному франкомовному мовленні, на відміну від *Passé simple*, *Imparfait* або *Plus-que-perfet*).

Таку саму функцію можуть і повинні виконувати на етапі, що розглядається, суто іншомовні некомунікативні вправи, подібні до раніше наведеної вправи на розкриття дужок (у ній протиставляються автоматизми використання форм *Pretérito imperfecto* та *Pretérito indefinido* у зв'язному іспаномовному мовленні). Ця функція дуже важлива, оскільки створюється можливість «підсумувати», «узагальнити» відпрацьовані автоматизми, підготувати підґрунтя для подальшого поєднання декількох автоматизмів у складі єдиної навички для закріплення та подальшого розвитку цієї навички у процесі мовленнєвої практики. Але для успішного виконання такої функції обидва розглянутих види некомунікативних вправ мають будуватися як зв'язні тексти (див. приклади вище), а не як набір ізольованих одне від одного речень. Причина в тому, що зіставлення та протиставлення близьких, але різних за значенням граматичних форм завжди буде ефективнішим, якщо воно проводиться за на мовленнєвому матеріалі, що об'єднаний єдиним змістом. Це дозволяє наочніше продемонструвати різницю у значеннях різних граматичних форм, які використовуються для передавання такого цілісного змісту тексту.

Необхідно підкреслити, що вправи на письмовий переклад з рідної мови на іноземну, як і інші види некомунікативних граматичних письмових вправ (див. вище), мають проводитися у позааудиторній роботі, тобто в процесі виконання домашніх завдань. Робота в аудиторії має бути здебільшого усною і комунікативно спрямованою, оскільки усні комунікативні завдання набагато складніше виконувати без прямого комунікативного контакту з іншими студентами та викладачем, в той час як письмові некомунікативні завдання фактично створені для самостійної роботи.

У цілому, якщо організувати етап включення мовленнєвих граматичних автоматизмів до різних видів мовлення на описаних вище засадах, цей етап стає хорошим «трампліном» для переходу до мовленнєвої практики, в якій відпрацьовані граматичні автоматизми починають функціонувати у реальному мовленні, об'єднуючись у мовленнєві навички і розвиваючись та удосконалюючись.

Протягом всього періоду цілеспрямованого відпрацювання того чи іншого граматичного матеріалу (показ/ознайомлення, пояснення/самостійний пошук/розмірковування, організація тренування/тренування) контроль з боку викладача, виправлення помилок та оцінювання роботи студентів займають провідне місце. Тому, наприклад, усі письмові вправи, що були описані вище і які виконуються студентами у процесі домашньої роботи, обов'язково перевіряються викладачем. З іншого боку, у навчанні граматики

підвищуються, порівняно з навчанням вимови, можливості для впровадження взаємо- та самоконтролю/взаємо- та самовиправлення помилок/взаємо- та самооцінювання. Повертаючись до щойно наведеного прикладу щодо обов'язковості перевірки викладачем письмових вправ, зазначимо: доцільно, щоб цій перевірці передувала взаємоперевірка таких вправ студентами, за нею може йти повторна самоперевірка власної роботи кожним з них. Виконання усних умовно-комунікативних вправ, де майже завжди є контрольні варіанти правильних відповідей, також привчає студентів до самоконтролю і самовиправлення помилок. Таким чином, при всій важливості контролю/виправлення помилок/оцінювання з боку викладача у процесі цілеспрямованого навчання граматики не менш важливе використання викладачем усіх можливостей, які виникають, для розвитку студентського взаємо- та самоконтролю/взаємо- та самовиправлення помилок/взаємо- та самооцінювання.

Завершуючи розгляд оволодіння іншомовною граматикою як мовним аспектом, варто зазначити, що останнім аспектом іноземної мови, який підлягає дуже ретельному відпрацюванню в процесі навчання мови студентів вишів, є опанування іншомовної лексики. Саме навчання лексики є предметом розгляду в останньому розділі цього підручника.

Література до розділу 11

Богородицкая В.И. Концентрическое и концентрированное изучение грамматики иностранного языка / В.И. Богородицкая // Актуальные вопросы обучения иноязычной речевой деятельности. – Ч. II. – Москва, 1977. – С. 408–436.

Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И.А. Грузинская. – Москва: Учпедгиз, 1947. – 222 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – Москва: Изд-во Московского университета, 1970. – 88 с.

Панченко М.А. Исследование методических приемов опоры на межъязыковой перенос при обучении грамматике иностранного языка (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / М.А. Панченко. – Москва, 1979. – 21 с.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1977. – 216 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1985. – 203 с.

Семенец Н.Л. Вводно-грамматические курсы по иностранным языкам, построенные на основе коммуникативных упражнений / Н.Л. Семенец, О.Б. Тарнопольский // Иностранные языки во вузе: Вестник Харьковского политехнического института. – Харьков: Выща школа, 1979. – № 153. – С. 54–57.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.

Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

Тарнопольский О.Б. Профилактика грамматических ошибок в экспрессивной устной речи / О.Б. Тарнопольский // Иностранные языки в высшей школе. – Москва: Высшая школа, 1987. – Вып. 20. – С. 72–79.

Тарнопольский О.Б. Девять шагов по Лондону. Курс жизнеобеспечения для деловой поездки за рубеж. Книга для слушателя / О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск: Днепропетровский институт молодежи, 1993. – 128 с.

Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – Київ: Вища школа, 1993. – 167 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Чичин А.В. Учебник испанского языка / А.В. Чичин. – Москва: Московский лицей, 2008. – 496 с.

Ellis R. Classroom second language development / R. Ellis. – Oxford: Pergamon Press, 1984. – 233 p.

Fotos S.S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks / S.S. Fotos // TESOL Quarterly. – 1994. – Vol. 28, No. 2. – P. 323–351.

Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.

Krashen S.D. The natural approach: language acquisition in classroom / S.D. Krashen, T.D. Terrell. – New York: Pergamon Press, 1983. – 191 p.

Lewis M. The Lexical Approach. The state of ELT and a way forward / M. Lewis. – Hove: Language Teaching Publication, 1996. – 200 p.

Rutherford W.E. Second language grammar learning and teaching / W.E. Rutherford. – London and New York: Longman, 1987. – 195 p.

Розділ 12



МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ¹⁶

Лексика містить у своєму складі слова, сталі словосполучення, мовленнєві кліше, фразеологізми, ідіоматичні вирази. Усі вони об'єднуються терміном «лексичні одиниці», який часто буде використовуватися надалі.

Навряд чи у когось викликає сумнів, що достатній (відповідно до цілей навчання) іншомовний словниковий запас тих, хто навчаються, є одним з головних показників їхнього рівня опанування виучуваної мови. На жаль, відсутні скільки-небудь точні дані щодо того, яким має бути словниковий запас студентів наприкінці вивчення мовного курсу, щоб відповідати вимогам мінімального рівня опанування мовою B2 (для випускників немовних вишів) або C1/C2 (для випускників вишів мовних – див. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти..., 2003).

Точно можна сказати, що такий запас має поділитися на значно більший рецептивний (для читання та слухання) та суттєво менший репродуктивний (для говоріння та письма), як це підкреслюється в усіх існуючих посібниках з методики викладання іноземних мов (Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, 2010; Методика обучения иностранным языкам..., 1982; Общая методика преподавания..., 1978; Основы методики преподавания иностранных языков, 1986 та ін.). Приблизно та апріорно

¹⁶ Значна частина викладеного у першій половині розділу базується на матеріалах статті авторів цього підручника: "Distribution of the English vocabulary to be mastered in the language course by students of tertiary linguistic schools" (О. Tarnopolsky, М. Kabanova, 2017).

цей запас у студентів немовного ЗВО не може складати менше ніж 2500 лексичних одиниць (з яких усі такі одиниці входять до рецептивного запасу, а приблизно 800 з них ще й до репродуктивного), як це вказувалося у програмах з іноземних мов для немовних вишів в останні 30 років минулого сторіччя. У мовних ЗВО приблизний та апріорний обсяг накопиченого студентами іншомовного словникового запасу не може бути меншим ніж дві тисячі лексичних одиниць для говоріння, три-чотири тисячі одиниць – для слухання та письма і суттєво більше ніж п'ять (до десяти) тисяч лексичних одиниць – для читання, що дорівнює (знов-таки дуже приблизно та апріорно) обсягу словникового запасу освіченого носія мови. Ці показники також підтримуються в положеннях, що були висунуті деякими авторами, які підкреслюють необхідність володіння щонайменше 2000 лексичних одиниць, щоб зробити можливим спілкування виучуваною мовою (P. Nation, 2001).

На жаль, не завжди студенти мовного або немовного вишу закінчують курс іноземної мови, опанувавши словниковий запас, близький за обсягом до наведених вище показників. У цьому немає нічого дивного, оскільки давно встановлено факт, що нове слово запам'ятовується і утримується у довгостроковій пам'яті людини тільки після численних повторень (М.А. Педанова, 1969; N. Schmitt, 2000). Повторення, які маються на увазі, не є механічними повтореннями, що характерні для механічного заучування напам'ять. Таке механічне заучування, коли ті, хто навчаються, багато разів повторюють одне й те саме слово з його перекладом на рідну мову (інколи у супроводі багаторазового запису слів, що відпрацьовуються), є доволі виснажливою і, здебільшого, малокорисною процедурою, тому що не завжди досягається ефективне запам'ятовування (А.А. Смирнов, 1966). Те, що мається на увазі під численними повтореннями, є численними зіткненнями, того, хто навчається, з лексичною одиницею, яку потрібно запам'ятати, в усній та/або письмовій комунікації і багаторазове використання цієї одиниці у власному усному або письмовому мовленні. Слова живуть тільки у спілкуванні, і тільки через їх повторення (відпрацювання) у письмовій або усній, рецептивній або продуктивній комунікації вони можуть надійти до довгострокової пам'яті того, хто навчається, і утримуватися там для подальшого використання. Але проблема полягає в тому, що далеко не кожне слово, що вводить у мовному курсі, може бути багато разів повторенним/відпрацьованим у мовленнєвій комунікації для ефективного запам'ятовування та засвоєння. Для деяких, менш частотних, але необхідних для засвоєння лексичних одиниць, просто нереально забезпечити достатню кількість повторень у мовленнєвій комунікації і, у результаті, вони досить швидко забуваються тими, хто навчаються.

Слід зазначити, що різні лексичні одиниці потребують різної кількості повторень для запам'ятовування.

По-перше, лексику, яка підлягає тільки рецептивному засвоєнню, необхідно значно менше разів повторювати для запам'ятовування, ніж ту, що призначена для засвоєння репродуктивного. Наприклад, згідно з даними, наведеними у праці М.О. Педанової (1969), лексична одиниця потребує від 10 до 20 повторень у матеріалах, що читаються або аудіюються, для того, щоб така одиниця була засвоєна рецептивно. Для її ж репродуктивного засвоєння кількість повторень має бути підвищена майже вдвічі.

По-друге, як рецептивне, так і репродуктивне засвоєння лексики, тобто необхідна кількість повторень для такого засвоєння, залежить від **типології** лексичних одиниць (Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, 2010, с. 119–120; О.Б. Тарнопольский, 1979; A. Hunt, D. Beglar, 2002; M. Swanborn, K. Glopper, 2002), а саме:

- ➔ 1. Слова, графіка яких не збігається з їхньою звуковою формою, є складнішими для засвоєння, ніж слова, в яких графіка та звукова форма збігаються (саме в цьому полягає складність запам'ятовування багатьох англійських слів, таких як: *light, dough, feign* та ін.).
- ➔ 2. Короткі слова засвоюються легше, ніж довгі (французьке слово *précipitation* запам'ятати важче, ніж слово *pluie*).
- ➔ 3. Абстрактні поняття складніші для запам'ятовування, ніж поняття конкретні (іспанське абстрактне поняття *obediencia* складніше засвоїти, ніж конкретне поняття *docil*).
- ➔ 4. Багатозначні слова (наприклад, англійське дієслово *get*) складніші для засвоєння, оскільки кожне значення потребує додаткових зусиль для запам'ятовування; труднощі зростають у багато разів, якщо сфера значень слова іноземної мови не збігається зі сферою значень аналогічного слова у рідній мові (інтерференція рідної мови, яка є одним з головних джерел виникнення труднощів у засвоєнні іншомовної лексики).
- ➔ 5. Складно засвоювати службові слова (*at, of* – англійська мова, *en, a, á* – іспанська і французька мови), оскільки вони здебільшого ненаголошені, їх легко сплутати, і вони (наприклад, прийменники) часто не збігаються зі значеннями відповідних службових слів у рідній мові (інтерференція рідної мови).
- ➔ 6. Складними для засвоєння є і сталі словосполучення (наприклад, англійські фразові дієслова, такі як: *give up, put up, get off* та ін.), оскільки значення словосполучення не збігається зі значеннями його складових частин.
- ➔ 7. Внутрішньомовна інтерференція створює значні труднощі, наприклад, коли два іншомовних слова вимовля-

ються майже однаково або зовсім однаково (наприклад, як іспанські слова *dicha – dicho* або англійські *through – threw*) або коли два слова пишуться однаково, але в різних значеннях вимовляються по-різному, як англійське *tear* в значенні «*рвати*» і *tear* в значенні «*сльоза*».



8. складно запам'ятовувати лексичні одиниці, що вживаються у схожих мовленнєвих ситуаціях, але в різних значеннях, як англійські дієслова *say* і *tell*.



9. багато також залежить від того, чи засвоюється лексична одиниця ізольовано або у значущому контексті, тобто у сполученні з іншими словами, оскільки в останньому випадку засвоєння значно полегшується.



10. нарешті, треба брати до уваги і особливості сполучання конкретного слова з іншими словами у зв'язному контексті – коли таке сполучання збігається з відповідною моделлю у рідній мові, засвоєння полегшується і, навпаки, воно ускладнюється, коли сполучання проводиться за іншою моделлю (для порівняння: *depend on* в англійській мові, буквально: «залежати на» і «залежати від» в українській мові).

Слід підкреслити, що в цьому розділі, хоча і не зазначалося прямо, але малося на увазі, що рецептивне засвоєння лексичної одиниці завжди передує її репродуктивному засвоєнню через подальші численні повторення у мовленнєвій діяльності. Саме тому сприйняття іншомовного мовлення, особливо читання, інтенсивне та екстенсивне (див. О.Б. Тарнопольський, 2006, с. 77–79), є головним джерелом поповнення рецептивного та репродуктивного словникового запасу тих, хто навчається (Н.Г. Пирогова, 2011; J. Coady, 1997; M. Swanborn, K. Gloppe, 2002). Одна з найбільших переваг екстенсивного читання, тобто «...читання учнями або студентами досить великих обсягів текстів виключно для отримання якоїсь інформації або для задоволення без будь-якого розгорнутого аналізу (лінгвістичного, стилістичного тощо) таких текстів» (О.Б. Тарнопольський, 2006, с. 77), полягає у тому, що різноманітні зіткнення зі словом, яке має бути засвоєним, у процесі читання дають можливість опанувати та зберегти в пам'яті його різні аспекти: семантичний, орфографічний, фонологічний, морфологічний, синтаксичний, прагматичний, так само як і різні сполучання цієї лексичної одиниці (J. Read, 2004, с. 201). Тим самим реалізується природний процес оволодіння словом – воно не запам'ятовується відразу в цілості всіх своїх аспектів, а опановується поступово: один аспект за іншим (N. Schmitt, 2000).

Нарешті, останнім фактором, який потрібно взяти до уваги, розробляючи методику навчання іншомовної лексики у вищій школі, є те, що, як і у будь-якому з інших аспектів опанування іноземної

мови, існує принаймні два шляхи оволодіння новим словниковим запасом: через довільне навчання (*learning*) або через мимовільне засвоєння (*acquisition* – S.D. Krashen, 1982). Перший шлях – свідоме опанування, коли лексика цілеспрямовано уводиться і нерідко спеціально пояснюється викладачем, і після того студенти пробують довільно запам'ятати її та опанувати через тренування у лексичних вправах (Методика навчання іноземних мов, 1999; Методика обучения иностранным языкам..., 1982; Н.Г. Пирогова, 2011). Другий шлях – мимовільне засвоєння – реалізується через мимовільне запам'ятовування (П.И. Зинченко, 1961) нових лексичних одиниць внаслідок великої потреби в них у процесі спілкування, їх близького зв'язку з метою діяльності, власними інтересами того, хто навчається, тощо (П.И. Зинченко, 1961; А.Н. Леонтьев, 1977; M. Swanborn, K. Glopper, 2002). Мимовільне запам'ятовування може бути також наслідком частих зіткнень зі словом у спілкуванні, навіть коли студент не має спеціального наміру засвоїти його. Засвоєння через мимовільне запам'ятовування завжди є кращим, швидшим та значно ефективнішим способом поповнення словникового запасу, ніж запам'ятовування довільне, тому його необхідно використовувати всюди і завжди, коли це можливо у процесі навчання (Н.Г. Пирогова, 2011).

Наведених вище даних стосовно підходів до запам'ятовування та факторів, що впливають на засвоєння іншомовної лексики, достатньо для визначення шляхів, способів та розробки цілісної методики опанування такої лексики в умовах, коли ані у немовному, ані у мовному ЗВО немає можливостей забезпечити умови для достатньої кількості повторень усіх *без винятків* відібраних для навчання лексичних одиниць (див. вище)¹⁷.

Розробка адекватної методики навчання лексики в зазначених умовах браку можливостей для достатньої повторюваності в іншомовній комунікації *кожної* лексичної одиниці, яка уводиться у навчальному процесі, залежить від оптимального *методичного розподілу* дібраного для навчання словникового мінімуму. Кожна з категорій лексики, на які цей мінімум поділяється, має засвоюватися через використання специфічних процедур довільного або мимовільного засвоєння (*learning/acquisition*), так щоб ці процедури давали можливість компенсувати брак кількості повторювань у спілкуванні, що потрібні для повноцінного опанування деяких лексичних одиниць, які належать до певних категорій.

Можна виділити чотири таких категорії, на які доцільно поділити весь словниковий мінімум, який добирається для навчання іноземної мови в мовному або немовному ЗВО.

¹⁷ Питання добору іншомовної лексики не будуть розглядатися у цьому розділі, оскільки вони були детально і у всіх аспектах (включаючи критерії добору) розглянуті у розділі 7 частини 1 підручника.

Першу з них доцільно назвати **первинним базовим словниковим мінімумом**. Він містить лексичні одиниці, без володіння якими говоріння, слухання, читання та письмо з певної комунікативної теми, що включена до переліку тем практичного курсу іноземної мови у ЗВО, стануть взагалі неможливими. Наприклад, для теми, що розглядає питання екології в курсі англійської мови, до первинного базового словникового мінімуму обов'язково увійдуть такі слова, як *“environment”, “recycling”, “power”* тощо. Добираючи цю категорію словникового мінімуму для цього курсу, слід пам'ятати, що так званий *“Basic English Vocabulary”*, який відображає найбільш фундаментальні поняття, необхідні практично для кожного виду людського спілкування незалежно від його тематики (дієслова, такі як *“run”, “understand”, “write”*, іменники як *“city”, “people”*, прикметники як *“good”, “bad”* тощо), майже завжди добре відомі і зберігаються у пам'яті студентів зі шкільного курсу англійської мови ще до того, як вони починають вивчати цей курс у мовному або немовному виші. Відповідно, такі лексичні одиниці непотрібно включати до первинного базового словникового мінімуму.

У результаті цей мінімум можна зробити вельми компактним, таким, який не буде містити більше 1000 лексичних одиниць навіть для мовного вишу і суттєво менше для вишу немовного (для визначення точного обсягу в кожному конкретному випадку необхідно провести спеціальні дослідження). Але оскільки лексичні одиниці, що входять до цього мінімуму, є базовими для дібраної комунікативної тематики, вони мають особливо ретельно відпрацьовуватися через численні повторення в комунікації так, щоб бути «операційно готовими» для миттєвого використання у говорінні і письмі та миттєвого безперешкодного впізнавання і розуміння у читанні та слуханні – тобто потрібно максимально досконало як рецептивне, так і репродуктивне оволодіння відібраною лексикою. Цього відносно легко досягти, тому що, будучи базовими для комунікації за певною темою, такі лексичні одиниці постійно і дуже часто повторюються у спілкуванні щодо цієї теми. Таким чином, відповідні слова, словосполучення, сталі вирази можуть і мають бути засвоєними здебільшого мимовільно через численні зіткнення з ними і численні їх повторення у комунікативних процесах читання, слухання, говоріння та письма виучуваною мовою (мимовільне запам'ятовування).

Це не означає, що в такому випадку немає місця для свідомого навчання, тому що дуже часто такі, найважливіші для певної теми, лексичні одиниці спочатку треба пояснити студентам, сфокусувавши їхню увагу на них саме як на найважливіших для засвоєння (як проводити такі пояснення див. далі). Але свідоме, довільне навчання у випадку, який розглядається, доцільно обмежити лише першим знайомством студентів з подібною лексикою, а після цього, мабуть, непотрібні спе-

ціалні лексичні вправи, тому що засвоєння (запам'ятовування) буде забезпечуватися численними повтореннями у спілкуванні. Отже, воно буде реалізуватися через мовленнєву практику, тобто через мимовільне запам'ятовування – другий з основних шляхів опанування лексики.

Друга категорія лексичних одиниць може бути названою **вторинним базовим словниковим мінімумом**. Цей мінімум містить слова, сталі словосполучення, фразеологізми, які, безумовно, необхідні студентам для використання в іншомовному спілкуванні з певної тематики, але вони не мають першочергового значення для забезпечення адекватної комунікації за тією чи іншою темою, а лише роблять цю комунікацію більш розгорнутою, деталізованою та змістовно повноцінною. Наочним прикладом для опрацювання вже згаданої теми з екології в курсі французької мови буде словосполучення "*combustibles fossiles*", яке є значущим для спілкування з окресленої тематики, але не використовується у ній так часто, як лексичні одиниці, що належать до першої категорії.

Априорі можна стверджувати, що до зазначеної категорії лексики у мовному курсі мовного вишу належить близько 2000 лексичних одиниць, а їх кількість для навчання іноземної мови у немовному виші може бути меншою наполовину або, принаймні, на одну третину (потрібні спеціальні дослідження для встановлення точних показників). На відміну від лексичних одиниць, що належать до попередньої категорії, для засвоєння словникового мінімуму, який розглядається, неможливо розраховувати на мимовільне запам'ятовування, оскільки його лексичні одиниці є значно менш частотними в комунікації, тобто значно рідше повторюються, хоча викладач має всюди і завжди, коли можливо, вживати заходів, щоб забезпечити підвищення такої повторюваності.

Полегшує опанування лексики, яка аналізується, той факт, що значна частина її підлягає лише рецептивному засвоєнню, а це потребує значно менших зусиль. Гарним прикладом є наведене вище французьке словосполучення "*combustibles fossiles*", з якого лише слово "*combustible*" студенти мають опанувати як для рецептивного, так і для репродуктивного використання у мовленні, в той час як прикметником "*fossile*" достатньо оволодіти лише рецептивно. Але як одиниці для рецептивного, так і одиниці для репродуктивного запам'ятовування із вторинного базового словникового мінімуму необхідно здебільшого довільно, свідомо заучувати (*learn*), а не підсвідомо мимовільно засвоювати (*acquire*) внаслідок недостатньої повторюваності у спілкуванні, що, як вже було сказано попередньо, робить неможливим повністю мимовільне засвоєння. Тому в цьому випадку особливо важливим стає ефективна організація довільного свідомого заучування студентами лексики з мінімуму, що розглядається: її показу, поясненню і, головне, організації проведення тренувальних лексичних вправ для засвоєння. Як все це має

бути організованим, буде розглядатися у подальшому викладенні, а тут варто лише зауважити, що як у мовному, так і немовному ЗВО, є достатньо можливостей і навчального часу, щоб провести стільки тренувальних лексичних вправ, скільки потрібно, щоб студенти засвоїли досить обмежений (див. вище) обсяг лексики, яка належить до вторинного базового словникового мінімуму.

Третя категорія лексики, що, як і попередня, містить до 2000 лексичних одиниць для мовного вишу і, мабуть, вдвічі менше для вишу немовного (дуже приблизні та апіорні показники, які потребують спеціального дослідження для їх перевірки), може бути названою **факультативним словниковим мінімумом**. Він засвоюється мимовільно, а не довільно заучується, як правило, через екстенсивне читання (див. вище) і здебільшого є рецептивним, хоча чимала частина з нього може стати репродуктивною, якщо частіше повторюється у спілкуванні. Добрим прикладом, що стосується тієї самої екологічної тематики, може бути іспанське слово *“desechable”* – «одноразовий», яке студенти досить легко засвоюють і запам'ятовують, якщо екстенсивно читають багато іспаномовних текстів з цієї тематики, хоча вони практично ніколи не здогадуються про значення цього слова з контексту або зі словотворчих елементів. Але після отримання якоїсь підказки, засвоєння слова є майже миттєвим.

Чим більш екстенсивним буде читання і чим більш різноманітним за жанрами (публіцистика, науково-популярна література, художня література, періодичні видання і навіть технічні інструкції і кулінарні рецепти), тим більше можливостей для студентів набути великого і різноманітного факультативного словникового запасу.

Такий словниковий запас називається **факультативним**, тому що для екстенсивного позааудиторного читання студентам краще самим обирати ті іншомовні матеріали, які вони будуть читати, щоб читання стало для них цікавим, привабливим і мотивуючим до утримання у пам'яті того, про що вони дізналися, читаючи, – разом з лексичними одиницями, через які передавався цікавий і значущий контент. Але це буде призводити до того, що різні студенти будуть засвоювати дещо різні лексичні одиниці, тим самим визначаючи факультативний характер словникового запасу, що накопичується у такий спосіб.

Практичний досвід свідчить, що, якщо іншомовне читання взагалі, а особливо екстенсивне позааудиторне читання, організовано правильно, воно дійсно створює можливість для набуття студентами великого словникового запасу – до 2000 лексичних одиниць у мовному виші (природно, суттєво менше, але також чимало у виші немовному), деяка частина з яких засвоюється не лише рецептивно, але й репродуктивно. Тим самим ефективно розвиваються іншомовні лексичні компетентності тих, хто навчаються (І.І. Шостак, 2015). У цілому ж адекватно засвоєний факультативний словниковий запас разом з адекватно засвоєними словниковими

запасами першої та другої категорії доведе такий цілісний запас лексики у студентів мовного ЗВО до приблизно 5000 одиниць, а у студентів немовного вишу – до 2500, а можливо, і до 3000 лексичних одиниць. Якщо цей словниковий мінімум є дібраним правильно, виходячи з положень та критеріїв, що були наведені у розділі 7, то його в обох типах вишів буде достатньо, щоб забезпечити говоріння, аудіювання та письмо виучуваною мовою відповідно до висунутих цілей навчання.

Але цього запасу не вистачить для читання. Вище вже було сказано, що у мовному ЗВО рецептивний словниковий запас студентів для читання, враховуючи всю різноманітність жанрів іншомовної літератури, яку вони повинні навчитися читати, має складати до 10000 лексичних одиниць. Звичайно, у немовному ЗВО він може бути значно меншим, оскільки постає завдання навчити читати тільки іншомовну професійну літературу, тобто тексти дуже обмеженої кількості жанрів. Проте навіть у цьому випадку навряд чи можна досягти вільного читання цих текстів без рецептивного словникового запасу в 5000-6000 лексичних одиниць. Таким чином, у мовному виші потрібно створити можливості для студентів розуміти при іншомовному читанні на 4000-5000 лексичних одиниць більше, ніж вони можуть засвоїти, опанувавши три описаних вище категорії словникового запасу. У немовному виші таке підвищення має охопити приблизно 2000 додаткових лексичних одиниць.

Саме для вирішення цієї проблеми існує остання, четверта, категорія словникового запасу, яка має назву **потенційний словниковий мінімум для читання** (В.А. Кондратьєва; 1974; К.И. Крупник, 1968; М.А. Педанова, 1969; И.В. Фельснер, 1974). Він служить тільки для рецепції – розуміння раніше невідомих слів у текстах, які читаються, через: а) здогадку про їх значення за контекстом того, що читається; б) здогадку про значення завдяки знайомим кореням похідних слів і розумінню значень, що передають використані в їх створенні словотвірні елементи (префікси, суфікси, конверсія тощо); в) здогадку про значення завдяки зіставленню зі словами того самого кореня у рідній мові або в іншій відомій студенту іноземній мові.

Лексичні одиниці, які належать до потенційного словникового мінімуму, не вивчаються свідомо і не засвоюються мимовільно, тому що після розуміння їх значень у процесі читання вони не переходять до довгострокової пам'яті тих, хто навчається (хоча це може трапитися, якщо такі одиниці багаторазово зустрічаються у текстах для читання, – у цьому випадку вони навіть можуть перейти до репродуктивного словникового запасу студентів). Що заучується довільно і свідомо у випадку, який розглядається (тут немає місця для мимовільного засвоєння), – це шляхи та способи здогадки про значення незнайомих слів через використання однієї з трьох зазначених вище процедур. Дуже важливим завданням виклада-

ча є навчити студентів зазначених процедур, застосовуючи вже добре відпрацьовані методики (див. праці: В.А. Кондратьєва; 1974; К.И. Крупник, 1968; М.А. Педанова, 1969; И.В. Фельснер, 1974, а також подальше викладення), і постійно практикувати використання цих процедур у навчальному процесі. У такому випадку, як було показано у спеціальному дослідженні (М.А. Педанова, 1969), потенційний словник може вдвічі збільшити обсяг реального словника студента, тобто довести цей обсяг до показників, достатніх для вільного читання іншомовної літератури у повній відповідності до висунутих цілей навчання у мовному або немовному ЗВО.

Наведений вище шлях вирішення проблеми забезпечення можливості для студентів вищів опанувати достатній для досягнення цілей навчання словниковий запас потребує також розгляду питання про те, як потрібно працювати з лексичними одиницями, що входять до різних із зазначених вище чотирьох категорій словникових мінімумів. Для кожної з таких категорій існують певні етапи опрацювання лексики, до розгляду яких, окремо для кожної з категорій, ми переходимо.

Роботу над лексикою першої категорії, **первинним базовим словниковим мінімумом**, раціонально будувати у два етапи:



1. Презентація.



2. Мимовільне засвоєння (запам'ятовування) та закріплення до рівня автоматичного упізнавання, розуміння в усному та письмовому мовленні інших людей і використання у власному усному та письмовому мовленні. Таке засвоєння відбувається через усну та письмову практику в іншомовному читанні, слуханні, говорінні та письмі.

Другий етап, як зазначалося вище, не є власне навчанням лексики, оскільки мовленнєва практика призначена для опанування видів мовленнєвої діяльності, а мовні аспекти опрацьовуються мимовільно і побіжно. Тому цей етап у підручнику не розглядається, будучи відображеним у посібнику, що його супроводжує (О.Б. Тарнопольський, 2006). Перший етап, презентації, складається:

1) з показу нової лексичної одиниці студентам і ознайомлення з нею;

2) семантизації цієї одиниці (визначення її одного або декількох значень) через пояснення викладача або через самостійний пошук студентів з повним усвідомленням (розміркування) цього одного або декількох значень тими, хто навчаються;

3) усвідомлення тими, хто навчаються (розміркування) особливостей форми, сполучуваності та використання лексичної одиниці у мовленні через пояснення викладача або через самостійний пошук.




Засоби **показу** нової лексичної одиниці та **ознайомлення** з нею студентів досить обмежені. Це може бути тільки показ/ознайомлення че-

рез усну або письмову комунікацію, коли ті, хто навчаються, стикаються з нею в контексті зв'язних текстів, які сприймаються через читання чи аудіювання. Позаконтекстне перше ознайомлення з новою лексикою неприйнятне, оскільки сприйняття ізольованого слова, сталого словосполучення тощо, відірваного від спілкування, не може дати тим, хто навчаються, реального первинного уявлення про його функціонування і значення. Більше того, доцільно проводити показ/ознайомлення, використовуючи не один, а декілька контекстів, щоб продемонструвати якомога більше особливостей сполучуваності, вживання лексичної одиниці та різні її значення.

Навпаки, наступна стадія презентації, **семантизація**, незалежно від того, проводиться вона через пояснення значень нової лексики викладачем чи через самостійний пошук цих значень студентами (наприклад, через пошук в одномовних або двомовних словниках), неможлива без ізоляції лексичних одиниць.

Існують два основних способи семантизації іншомовної лексики: без використання рідної мови тих, хто навчаються (або іншої відомої їм іноземної мови), і з використанням.

Перший спосіб є, безумовно, кращим з точки зору загального іншомовного розвитку студентів. Він містить:

-  **1.** Семантизацію через наочність, коли значення нових лексичних одиниць розкривається через демонстрацію реальних об'єктів, дій тощо або зображень таких об'єктів чи дій. Недоліками цього прийому є: а) обмеженість його використання лише лексикою конкретного значення (неможливо пояснити демонстрацією об'єкта, дій або їхніх зображень значення абстрактних іменників, дієслів, прикметників, прислівників тощо); б) те, що навіть для іменників та дієслів конкретного значення прийом, що розглядається, дозволяє розкривати лише одне значення лексичної одиниці, а якщо таких значень декілька, то для кожного наступного потрібно використовувати інші об'єкти, дії, зображення тощо.
-  **2.** Аналогічні недоліки мають і такі прийоми семантизації, як розкриття значень нових лексичних одиниць через відомі їх синоніми та/або антоніми з виучуваної мови. Ці прийоми, як і попередній, доцільно використовувати завжди і всюди, де вони є застосовними, але, на жаль, сфера їх вживання є вельми обмеженою.
-  **3.** Таких недоліків не має рекомендований Б.В. Беляєвим (Б.В. Беляев, 1964) прийом розгорнутого тлумачення значень нових лексичних одиниць, що може провадитися іноземною мовою. Прикладом є тлумачення значення англійського слова "car" як "... a small vehicle with four wheels and an engine that you use to travel from one place to another ..." (Longman Dictionary..., 2000, p. 188). Проте і у використанні цього прийому є

своїх недоліків і обмеження. По-перше, він може застосовуватися лише на досить просунутому етапі навчання, коли ті, хто навчаються, вже в змозі розуміти виучувану мовою досить складні та розгорнуті тлумачення значень нових лексичних одиниць. По-друге, навіть якщо вони й зрозумілі, студентам нерідко важко ув'язати досить абстрактні іншомовні тлумачення, що подібні до наведеного вище, з конкретними реальними об'єктами, діями, якостями об'єктів тощо. По-третє, такі тлумачення займають досить багато навчального часу, що нерідко контрпродуктивно з точки зору комунікативної спрямованості навчального процесу.

Таким чином, хоча семантизація іноземною мовою має займати досить значне місце, обійтися без використання рідної мови студентів для її проведення практично неможливо (в окремих випадках це може бути ще й інша відома їм іноземна/друга мова). Два прийоми такої семантизації включають, по-перше, таке саме тлумачення значень лексичних одиниць, що було щойно розглянуто, яке проводиться рідною, а не виучувану мовою. Цей прийом використовується доволі рідко, тому що йому властиві ті самі два останні недоліки, що характерні для іншомовного тлумачення. У той же час його неможливо уникнути, коли тлумачиться значення слів-понять, що відсутні у рідній мові. Прикладом може служити іспанське слово-поняття "*tapas*".

На відміну від цього прийому з обмеженою сферою використання, другий прийом семантизації за допомогою рідної мови обмежень не має, що обумовило його найбільшу популярність і розповсюдженість. Це звичайно переклад значень лексичних одиниць рідною мовою. Головними перевагами цього прийому, які й обумовили його популярність і поширеність, є універсальність та всеосяжність, різнобічність, можливість пояснити скільки завгодно значень однієї лексичної одиниці, мінімальні часові витрати. Такі переваги, незважаючи на кардинальний недолік – втручання рідної мови у процес опанування мови іноземної, призводять до того, що переклад значень нових лексичних одиниць рідною мовою залишається чи не основним засобом семантизації лексики у вишівських курсах іноземних мов.

Використання будь-якого з наведених вище прийомів семантизації, незалежно від того, проводиться вона шляхом надання пояснень викладачем чи шляхом самостійного пошуку, потребує подання лексичної одиниці, яка семантизується, у контексті іншомовних мовленнєвих прикладів, що ілюструють її розкриті значення (наприклад, при самостійному пошуку – ознайомлення студентів з прикладами, що наводяться у словниковій статті монолінгвального словника). Таке звернення до контексту дозволяє розглянути і досягти усвідомлення тими, хто навчаються, особливостей форми, сполучуваності та використання у мовленні кожної лексичної одиниці, яка

презентується, оскільки без контексту проведення цієї останньої стадії (див. вище) презентації нової лексики неможливе.

Коли презентація лексичної одиниці (одиниць) здійснюється у всі три вищезазначені стадії, відбувається перехід до відпрацювання лексики першої категорії, що обговорюється, у мовленнєвій практиці.

На відміну від цієї першої категорії, роботу над лексикою другої категорії, **вторинним базовим словниковим мінімумом**, раціонально будувати у три, а не у два (див. вище) етапи:

- ➔ 1. Презентація.
- ➔ 2. Формування автоматизмів упізнання та розуміння окремих лексичних одиниць у письмовому та усному мовленні інших людей (читання і слухання) та їх використання у власному письмовому та усному мовленні (письмо і говоріння). Таке формування досягається через виконання спеціальних лексичних вправ, як некомунікативних, так і умовно-комунікативних.
- ➔ 3. Мимовільне закріплення лексичних автоматизмів, їх підсвідоме об'єднання у цілісні лексичні навички усного та письмового, рецептивного та репродуктивного мовлення, яке відбувається через усну та письмову мовленнєву практику в іншомовному читанні, слуханні, говорінні та письмі.

Що стосується третього етапу, то про нього можна сказати те саме, що було зазначено про другий етап опрацювання лексики первинного базового словникового мінімуму. Як етап мовленнєвої практики, протягом якого остаточно оволодіння лексикою відбувається побіжно, підсвідомо, а не як цілеспрямоване навчання цього мовного аспекту, він не підлягає розгляду в розділі підручника, що присвячений такому цілеспрямованому навчанню.

Перший етап презентації **вторинного** базового словникового мінімуму проводиться точно так, як було наведено вище при розгляді презентації лексики **первинного** базового словникового мінімуму. Але є одне дуже суттєве доповнення до описаних вище процедур презентації лексики. Це доповнення полягає у використанні так званого "*mind-mapping*" (процедури «складання ментальних карт»). **Ментальна карта** (*mind-map* – див. С.Л. Willis, 2006) є своєрідною діаграмою для візуальної організації інформації. Вона завжди ієрархічна і відображає взаємовідносини між поняттями. На ній подано центральне поняття і підпорядковані йому поняття, наприклад, якщо взяти вже згадану екологічну тематику, то можна скласти ментальну карту (будь-якою виучуваною мовою) навколо центрального поняття «енергія» (лексична одиниця і поняття, що входить до первинного базового словникового мінімуму). З цим поняттям будуть пов'язані як підпорядковані чимало лексичних одиниць, тобто понять, що входять до вторинного базового словникового мінімуму, таких як «те-

плова електростанція», «нафтопродукти» тощо. Підпорядковані поняття, у свою чергу, можуть мати інші, підпорядковані їм, поняття і т.д.

Складання ментальних карт дуже допомагає і полегшує запам'ятовування, тому що інформація у людському мозку організується в аналогічний спосіб. Але щоб реально полегшувати запам'ятовування, ментальні карти повинні складатися кожним студентом індивідуально, тому що понятійні асоціації в кожного з них є досить різними. Викладачеві потрібно лише навчити студентів такі карти складати і контролювати проведення цього процесу.

Ментальні карти можуть використовуватися для опрацювання первинного базового словникового мінімуму таким же чином і з такою ж користю, як і для опрацювання вторинного мінімуму. Але в першому випадку вони є факультативними, оскільки їх складання потребує чимало часу, а для первинного мінімуму головні надії щодо засвоєння лексики покладаються на її часте вживання у комунікації. Витрати часу на ментальні карти до деякої міри скорочують час, що відводиться на таку комунікацію. Для вторинного базового словникового мінімуму, навпаки, використання ментальних карт є обов'язковим, тому що кількість можливих повторень лексичних одиниць у мовленнєвій комунікації є обмеженою, і неможливо відмовитися від такого ефективного засобу запам'ятовування, як складання ментальних карт.

Взагалі можна стверджувати, що для засвоєння вторинного базового словникового мінімуму ментальні карти є проміжною ланкою між презентацією лексичних одиниць з цього мінімуму та формуванням автоматизмів їх упізнавання, розуміння та використання у мовленні через виконання лексичних вправ. З одного боку, ці карти є засобом кращого усвідомлення значень уведених лексичних одиниць (семантизація), їх місця серед лексики за темою і змістових зав'язків з такою лексикою. З іншого боку, ментальні карти є ще й засобом запам'ятовування, засвоєння лексики (див. вище), тобто належать до лексичних вправ.

Виконання таких вправ є головним змістом роботи на другому етапі опрацювання одиниць із вторинного базового словникового мінімуму.

Усі тренувальні лексичні вправи, як умовно-комунікативні, так і некомунікативні, поділяються на ті, що спрямовані на рецептивне або на репродуктивне засвоєння лексики. Прикладом може бути така вправа¹⁸:

¹⁸ Більшість прикладів лексичних вправ, що наведені у цьому розділі, позичені з підручників англійської мови для рівня С1 групи британських авторів (V. Evans, L. Edwards, J. Dooley, 2013 та V. Evans, J. Dooley, L. Edwards, 2015). Ці підручники і вправи з них можуть використовуватися лише на просунутому етапі вивчення мови у мовному ЗВО. Але за формою, структурою та процедурою виконання лексичні вправи, які наведені, будуть такими самими на будь-якому етапі опанування мови і у будь-якому типі закладу вищої освіти, хоча, звичайно, іншими за рівнем мовної складності.

Для відповідей на запитання 1–8 нижче, прочитайте текст і вирішіть, яка відповідь (A, B, C або D) найбільше підходить за контекстом. На початку дається приклад (0). (Переклад інструкції українською мовою у цьому і наступному прикладах – наш, О.Т. і М.К.).

Are You a Traveller or a Tourist?

In recent years, it has become 0)...D..to make a distinction between what 1).....a traveller and what a tourist. Apparently, travellers favour 2).....out authentic cultural experiences. They love to explore, get off the beaten 3).....and immerse themselves in different cultures. Tourists, however, stick with the tried and 4)....., follow their guide books and visit only the must-see sights. 5).....to these definitions, tourists are more likely to be found queuing up at Euro Disney, while travellers will be enjoying the delights of the French countryside ... і т.д.

0 **A** current **B** advanced **C** modern **D** fashionable

1 **A** composes **B** constitutes **C** creates **D** constructs

2 **A** seeking **B** looking **C** chasing **D** finding

3 **A** path **B** way **C** road **D** route

4 **A** checked **B** inspected **C** tested **D** proved

5 **A** Contrary **B** Due **C** Owing **D** According

і т.д. (V. Evans, J. Dooley, L. Edwards, 2015, p. 41).

Ця вправа є рецептивною, тому що відпрацювання у ній лексичних одиниць ведеться на основі їх рецепції без активної репродукції з пам'яті. Її також можна вважати умовно-комунікативною, тому що, по-перше, навчальна діяльність ведеться на зв'язному, осмисленому фрагменті письмової комунікації з використанням комунікативних дій (читання зв'язного англомовного тексту), а підстановки у пропуски одного з наданих варіантів слів є, по суті, винесеною назовні і уповільненою моделлю тієї операції, яку виконує людина, коли читає текст і їй потрібно упізнати та зрозуміти в ньому якийсь слово як знайоме. Таким чином, у цьому випадку має місце умовне відтворення чогось подібного до реальної комунікації в процесі читання, у ході якого здійснюється відпрацювання певних лексичних одиниць з метою автоматизації їх упізнання і розуміння.

Аналогічною буде рецептивна умовно-комунікативна вправа для автоматизації упізнання і розуміння лексичних одиниць у ході аудіювання. Ті, хто навчаються, слухають зв'язний аудіотекст, маючи перед собою його роздрукований варіант, але з пропусками окремих слів та словосполучень. Їх потрібно письмово вставити на основі лише слухового сприйняття лексичних одиниць у звуковому ряді.

Некомунікативні лексичні вправи рецептивного характеру можуть мати такий вигляд:

A. З'єднайте іменники з лівої колонки з іменниками з правої колонки, щоб створити сталі ідіоматичні вирази.

1 heart		remorse
2 slip		hope
3 grain		truth
4 touch		gold
	of	
5 change		the tongue
6 trace		satisfaction
7 glow		concern
8 glimmer		heart

Б. Тепер зіставте отримані ідіоматичні вирази з їх значеннями нижче.

- a slight feeling of regret
- b very generous and kind
- c not a total lie
- d make up one's mind to do something different than one has planned
- e very small chance that something may turn out all right
- f say something you didn't mean to
- g slightly worried
- h a look of pleasure at something well done (V. Evans, J. Dooley, L. Edwards, 2015, p. 58).

Репродуктивні лексичні вправи будуються за аналогічною схемою. Так, вправи, подібні до тієї, що подається нижче, призначені для тренування навичок вживання службових слів, ідіоматичних виразів, фразових дієслів в англійській мові. Відмінність від рецептивної вправи, яка була наведена як перший з трьох прикладів вище, полягає в тому, що лексичні одиниці, які потрібно вставляти, студенти мають обрати не з доданого до вправи списку, а з власної пам'яті. Така вправа, як і приклад рецептивної вправи, на яку було зроблено посилання, також є умовно-комунікативною з тих самих причин:

Для запитань 1–8 знайдіть слово, яке найбільше підходить. Використовуйте лише одне слово в кожному пропуску:

The Man Who Takes You Home

0) *Being a taxi-driver is not just about getting a person 1).....A to B. It is also about the level of service and how to make their trip an enjoyable 2).....*

.....

I start work at 9 o'clock and drive around the city 5)..... 5 in the morning
і т.д. (V. Evans, J. Dooley, L. Edwards, 2015, p. 131).

Вправа такого виду стає значно складнішою, але багато в чому кориснішою для тренування, якщо вона будується за схемою "cloze", коли зі зв'язного тексту вилучається кожне *n*-слово (п'яте, сьоме, десяте) незалежно від того, яке це слово. Тим, хто навчаються, потрібно заповнити кожен із залишених пропусків тією лек-

сичною одиницею, яка найбільше підходить за контекстом, знайшовши цю одиницю у власній пам'яті.

Вправи подібного роду стають некомунікативними, якщо будуються не на зв'язних текстах, а на ізольованих реченнях, що повністю виводить вправу із сфери комунікації. Прикладом може бути вправа, в якій потрібно вставити в пропуски кінцеві елементи англійських фразових дієслів (*particles*) так, щоб сформоване фразове дієслово відповідало значенню та змісту цілісного речення:

1. *The human rights group is enraged that the prisoner has been **cut** off from his family and has been prohibited from speaking to a lawyer.*
2. *My sister who is very highly qualified, took her employer to court for discrimination after being **passed** for promotion several times.*
3. *'Sorry, but if I could just **cut** I really don't feel that simply giving money to poor farmers is an acceptable solution.'*
4. *The billionaire, a renowned philanthropist, left all his money to charity when he **passed** і т.д. (V. Evans, J. Dooley, L. Edwards, 2015, p. 79).*

Дуже ефективною і корисною можна вважати репродуктивну некомунікативну лексичну вправу наведеного нижче виду:

Для запитань 1–5 знайдіть одне й те саме слово, яке може підходити за значенням в усіх трьох реченнях.

0 In this puzzle you have to put the numbers and letters into the correct order.

*I've put in an **order** at the butcher's for a large turkey.*

*When the officer gives the **order**, all the soldiers are to move forward in a line.*

1. *I want a pair of those pointed shoes which are in at the moment.
I really think they should sit down and discuss things in a civilised instead of shouting and arguing.
You need to understand the material of the course, not just learn it parrot*
2. *This luxury Tuscan villa is a cry from our little cottage in Scotland!
Decent schools are few and between in our area.
You could see the mountains in the distance і т.д. (V. Evans, L. Edwards, J. Dooley, 2013, p. 66).*

Користь наведеної вправи полягає в тому, що вона дуже ефективна для усвідомлення різних значень одного й того самого слова (багатозначність), а також характеристик його вживання у контексті мовлення.

Можна розглянути ще дуже багато видів тренувальних лексичних вправ як некомунікативних, так і умовно-комунікативних, рецептивного і репродуктивного характеру. Наприклад, існують види вправ на групування лексики (за значеннями та формальними ознаками, групування синонімів та антонімів), на розрізнення слів з близькими, але відмінними значеннями, на запобігання плутанини у розумінні та вживанні таких слів, на виділення відтінків значення лексичних одиниць, опанування особливостей їх вживання та сполучуваності з іншими словами тощо. Але й наведених прикладів достатньо для демонстрації характерних рис вправ для автоматизації в процесі тренування упізнання і розуміння студентами уведених лексичних одиниць у мовленні інших людей та для автоматизації вживання ними цих одиниць у власному мовленні. Єдине, що залишається додати, – це вказати на бажаність виконання дуже значної частини подібних лексичних вправ позааудиторно, тобто у самостійній (домашній) роботі студентів – звичайно, з подальшою перевіркою викладачем або взаємоперевіркою та обговоренням результатів в аудиторії.

Переходячи до лексики третьої категорії, слід зазначити, що з боку викладача робота над цією лексикою з **факультативного словникового мінімуму** фактично зводиться до організації екстенсивного іншомовного читання студентів, контролю та перевірки результатів такого читання. Ті, хто навчаються, у процесі екстенсивного читання самостійно ознайомлюються з новими лексичними одиницями, досягають розуміння їх значень, особливостей форми, вживання та сполучання (через здогадку, роботу зі словниками та довідниками тощо). Засвоєння ж, як вже зазначалося, здійснюється поступово через неодноразове зіткнення з тією чи іншою лексичною одиницею в ході екстенсивного читання.

Нарешті, остання категорія лексики для опрацювання студентами – **потенційний словниковий мінімум для читання** – заслуговує на особливу увагу у зв'язку з його важливістю для забезпечення можливості тим, хто навчаються, вільно читати іншомовну літературу, що передбачена навчальними цілями.

Слід нагадати, що в цьому випадку не йдеться про запам'ятовування нової лексики, а лише про розуміння студентами значень незнайомих лексичних одиниць у текстах, які читаються. Робота над потенційним словниковим мінімумом зводиться:

- а)** до пояснення викладачем можливості і шляхів розуміння незнайомої лексики при іншомовному читанні (через здогадки за контекстом, через аналіз нових слів зі знайомим коренем та відомими словотворчими елементами, через аналіз слів зі спільними коренями зі словами рідної мови або відомої іноземної мови – див. вище);
- б)** виконання вправ на тренування та розвиток умінь розуміти в текстах незнайомі слова та сталі вирази через здогадки і аналіз.

Необхідно підкреслити, що чимало цих вправ можуть бути умовно-комунікативними. Так, перші з них – на відпрацювання уміння розуміти незнайомі слова за контекстною здогадкою – пов'язані зі свідомим контекстним аналізом мовного оточення нової лексичної одиниці для того, щоб здогадатися про її контекстне значення. Ця вправа є умовно-комунікативною, тому що в реальному читанні, навіть рідною мовою, читач нерідко виконує аналогічні дії з угадування значень незнайомих слів за контекстом. Те саме стосується розуміння значень незнайомих слів через зіставлення зі спільнокореневими словами у рідній мові (див. далі). Вправи з аналізу незнайомих слів виучуваної мови за словотворчими елементами можуть бути як некомунікативними, так і умовно-комунікативними. Але навіть коли йдеться про некомунікативні вправи цього виду, у зв'язку з величезною значущістю опанування студентами вміння користуватися потенційним словниковим запасом в іншомовному читанні, їх кількість у навчальному процесі не повинна суттєво обмежуватися як в аудиторній, так і, тим більше, у позааудиторній роботі. Причина в тому, що навчити студентів цього вміння, є одним з пріоритетних завдань іншомовного курсу.




Загалом видів вправ на розвиток умінь користуватися потенційним словниковим запасом небагато.

Наприклад, щоб навчити студентів здогадки за контекстом, їм зазвичай пропонується здогадатися про значення підкреслених або якимось іншим чином виділених слів у прочитаному тексті. Проаналізувавши, що може означати те чи інше слово або словосполучення у наданому контексті, студент повинен пояснити його значення у конкретному випадку, який аналізується (пояснення даються виучуваною мовою у мовному виші, а у виші немовному можна користуватися рідною мовою). На початковому етапі такої роботи, для полегшення завдання, після тексту, що читається і у якому виділено слова для контекстної здогадки, дається у випадковому порядку перелік синонімів до виділених слів, з якими студент має зіставити кожне з них.

Аналогічно будеється робота над відпрацюванням уміння студентів розуміти незнайомі слова, що мають однакові значення, зі словами спільнокореневими з рідної мови (або з відомої іноземної мови). Такі слова підкреслюються в текстах, що читаються, і студентам пропонується пояснити їх значення через зіставлення з відповідними словами зі знайомої мови. Але слід аналізувати таким чином не тільки слова, що мають спільний корінь і однакове значення з відповідними словами рідної/іншої знайомої мови, але й ті, де корені збігаються, а значення – ні (наприклад, слово *"figure"* у французькій мові або *"complexion"* в англійській). Це ознайомить тих, хто навчаються, з так званими «хибними друзями перекладача», застереже їх від поширення значень усіх слів рідної мови на усі іншомовні слова, які мають з першими спільний корінь.

Описану вправу також можна вважати умовно-комунікативною через збіг при її виконанні дій того, хто навчається, з діями, які виконує в аналогічних випадках досвідчений читач, читаючи рідною або добре опанованою іноземною мовою.

Відпрацювання умінь розуміти в ході читання незнайомі похідні слова іноземної мови, корінь яких є відомим, проходить у три стадії:

-  **1.** Пояснення значень, що передають словотворчі елементи у вивчуваній мові (наприклад, французькі префікси “re-”, “des-”, “im-”, суфікси “-able”, “-ance” та інші).
-  **2.** Виконання некомунікативних вправ на вживання таких елементів, наприклад, коли студентам надається список прикметників і їм пропонується надати цим прикметникам протилежне значення, використовуючи відповідні префікси.
-  **3.** Виконання умовно-комунікативних вправ, коли студентам пропонується прочитати зв'язний текст з пропусками. На берегах навпроти кожного пропуску дається кореневе слово, яке слід перетворити в інше слово за допомогою словотворчих елементів, щоб утворене слово підходило за значенням для заповнення пропуску. Наприклад, першим реченням у тексті є: “*Exercise helps in losing and it is also helpful in stress*.” На берегах навпроти кожного з двох пропусків даються кореневі слова “*weigh*” та “*manage*”. Студент повинен перетворити дієслово “*weigh*” в іменник “*weight*”, а дієслово “*manage*” – в іменник “*management*”, підставивши отримані лексичні одиниці в речення. Цю вправу можна вважати умовно-комунікативною, оскільки людина в процесі письма виконує аналогічні операції, переходячи від кореневого слова до похідного, що потрібне для висловлювання певного контекстного значення.

Описана в розділі робота над новою іншомовною лексикою для засвоєння у виші не охоплює всіх без винятку форм такої роботи. Наприклад, за межами розгляду в цьому розділі залишилося використання процедур корпусної лінгвістики для розширення накопичуваного словникового запасу, оскільки ці процедури вже були проаналізовані у розділі 9. Але й ті процедури навчання лексики, що були проаналізовані в останньому розділі нашого підручника, дозволяють вирішити проблему створення словникового запасу, достатнього для реалізації цілей навчання.

Що ж стосується контролю/взаємоконтролю/самоконтролю, виправлення/взаємовиправлення/самовиправлення помилок, оцінювання/взвємооцінювання/самооцінювання у навчанні лексики, то з цього приводу можна сказати те саме, що вже було зазначено в розділі про навчання граматики.

Наведений розгляд завершує все те, що було заплановано викласти в цьому підручнику. Залишається лише підбити деякі підсумки у *Післямові*.

Література до розділу 12

Беляев Б.В. Психологические основы обучения лексике иностранного языка: пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – Москва: Просвещение, 1964. – 136 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.

Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка / В.А. Кондратьева. – Москва: Высшая школа, 1974. – 120 с.

Крупник К.И. К проблеме обучения чтению на иностранном языке (прогнозирование вероятности понимания слов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика преподавания иностранных языков» / К.И. Крупник. – Москва, 1968. – 33 с.

Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.Н. Леонтьев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977. – С. 5 – 12.

Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.]. – Київ: Академія, 2010. – 328 с.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.

Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / под ред. А.А. Миролубова и А.В. Парахиной. – Москва: Высшая школа, 1978. – 264 с.

Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.

Педанова М.А. Методическая классификация лексики и ее использование при обучении немецкому языку в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / М.А. Педанова. – Москва, 1969. – 26 с.

Пирогова Н.Г. Непроизвольное усвоение лексики как способ развития иноязычного тезауруса студентов / Н.Г. Пирогова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 2. – С. 228–234.

Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – Москва: Просвещение, 1966. – 423 с.

Тарнопольский О.Б. Интенсификация обучения лексике иностранного языка в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: спец.

13.00.02 / О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск: Днепропетр. ин-т инженеров ж.д. транспорта, 1979. – 275 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОС, 2006. – 248 с.

Фельснер И.В. Методика усвоения лексики для чтения на первом курсе неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / И.В. Фельснер. – Москва, 1974. – 26 с.

Шостак І.І. Формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І.І. Шостак. – Одеса, 2015. – 21 с.

Coady J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading / J. Coady // *Second Language Vocabulary Acquisition*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P. 225–237.

Evans V. *Upstream C1 Advanced. Student's Book* / V. Evans, L. Edwards, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2013. – 262 p.

Evans V. *Upstream C1 Advanced. Student's Book* / V. Evans, J. Dooley, L. Edwards. – Newbury: Express Publishing, 2015. – 262 p.

Hunt A. Current research and practice in teaching vocabulary / A. Hunt, D. Beglar. // *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. – New York: Cambridge University Press, 2002. – P. 258–266.

Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.

Longman dictionary of contemporary English. Third edition. – Harlow: Pearson Education Limited, 2000. – 1668 p.

Nation P. Learning vocabulary in another language / P. Nation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 274 p.

Read J. Plumbing the depth: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? / J. Read // *Vocabulary in a Second Language*. – Amsterdam: John Benjamins, 2004. – P. 209–227.

Schmitt N. Vocabulary in language teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 224 p.

Swanborn M. Impact of learning purpose on incidental word learning from context / M. Swanborn, K. Gloppe // *Language Learning*. – Michigan. – 2002. – No. 52. – P. 95–117.

Tarnopolsky O. Distribution of the English vocabulary to be mastered in the language course by students of tertiary linguistic schools / O. Tarnopolsky, M. Kabanova // *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*. – 2017. – Вип. 27. – С. 22–31.

Willis C.L. Mind maps as active learning tools / C.L. Willis. // *Journal of Computing Sciences in Colleges*. – 2006. – Vol. 21, Issue: 4. – P. 53–75.

ПІСЛЯМОВА

У трьох частинах і дванадцяти розділах цього підручника було розглянуто всі базові питання методики навчання іноземних мов у вищій школі і як науки, і як педагогічної практики такого навчання, а також як навчальної дисципліни, що забезпечує методичну підготовку студентів мовних ЗВО для виконання у майбутньому функціональних обов'язків викладачів іноземних мов. Але, як вже неодноразово підкреслювалося на сторінках підручника, за межами аналізу в ньому залишилися чотири, можливо, найважливіші теми з точки зору формування іншомовної комунікативної компетентності тих, хто вивчають іноземну мову у вишах: методики навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності говоріння, слухання, читання та письма. Це пов'язано з наявністю виданого нами більше 10 років тому посібника, спеціально присвяченого саме цим питанням. Зазначений посібник зараз (з виходом у світ цього підручника) перетворився на його невід'ємну другу частину, без якої проведення повноцінного вишівського курсу методики навчання іноземних мов стає неможливим. Саме тому перспективою наших подальших розробок є об'єднання підручника і вищевказаного посібника в єдиний цілісний інтегрований підручник з усіх фундаментальних проблем викладання іноземних мов в українських вишах.

У пропонованому підручнику розглядаються виключно питання навчання європейських іноземних мов, які найчастіше викладаються у закладах вищої освіти України. Тому всі приклади в ньому подаються англійською, іспанською та французькою мовами, хоча все, що в підручнику аналізується, може бути використане і для викладання німецької, італійської і будь-якої іншої романо-германської мови. Але цей підручник не призначений для того, щоб описана в ньому методика використовувалася без будь-яких модифікацій для навчання східних мов, таких як китайська або японська, оскільки оволодіння ними має свої суттєві особливості, які мають бути врахованими.

Підручник побудований з повним урахуванням вимог «*Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти...*» (2003), а всі викладені у ньому положення базуються на визнанні:

– методики викладання іноземних мов самостійною наукою, з власним об'єктом, предметом, «полем» досліджень, власним категоріальним і понятійним апаратом;

– наявності у межах загальної методики іноземних мов як науки ще й окремих методик, однією з яких є методика навчання іноземних мов у вищій школі, що й стала предметом розгляду в цьому підручнику;

– залежності як загальної, так і окремих методик навчання іноземних мов як наукової галузі, а також тих методик, що в них розробляються і впроваджуються у педагогічну практику, від даних інших суміжних наук, таких як лінгвістика, педагогіка, психологія, психо- та соціолінгвістика, а особливо від даних, що стосуються індивідуальних/особистісних якостей людини, яка навчається, її емоцій та мотивації;

– залежності сучасного стану методики навчання іноземних мов як науки, тих практичних методик навчання, які у ній розробляються і пропонуються для навчального процесу, від усього попереднього поступового розвитку цієї науки, що зробив її такою, якою вона є сьогодні;

– необхідності висунення і суворого дотримання певних найбільш загальних принципів навчання іноземних мов, від яких залежать усі методичні розробки для потреб педагогічної практики;

– комунікативного підходу як провідного у вишівському навчанні іноземних мов, що, зокрема, обумовлює висунення як головної мети навчального процесу формування іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності студентів;

– можливостей використання надбань інших методичних підходів у всіх випадках, коли таке використання може принести реальну користь у навчальному процесі (прикладом може служити визнання доцільності використання обмеженої кількості некомунікативних вправ); таким чином, досягається опора на *принциповий прагматизм* у побудові методик навчання (В. Kumaravadivelu, 2003), згідно з яким на перший план висувається практична ефективність того чи іншого способу або прийому викладання, а не його відповідність будь-яким теоретичним положенням.

– необхідності дуже ретельного добору змісту навчання відповідно до певних висунутих положень та критеріїв; саме такий добір розглядається як головний фундамент для забезпечення успішності навчального процесу взагалі;

– необхідності практичної побудови навчального процесу на основі чотирьох основних методів викладання та учіння з використанням для реалізації цих методів численних методичних прийомів, що дозволяють реалізувати комунікативний підхід у навчальному процесі з урахуванням вимог принципового прагматизму;

– надзвичайної важливості оптимального добору та адекватного використання засобів навчання і, перш за все, вправ і видів навчальної діяльності, а також технічних засобів, головне місце серед яких на сучасному етапі займають засоби інформаційних технологій;

– специфіки і необхідності особливої методики навчання кожного окремого мовного аспекту – вимови, граматики, лексики – при

загальній спрямованості такого навчання на формування мовленнєвих вимовних, граматичних та лексичних автоматизмів з подальшим їх мимовільним розвитком у процесі мовленнєвої практики в цілісні мовленнєві вимовні, граматичні та лексичні навички, що входять як складові компоненти до мовленнєвих умінь говоріння, слухання, читання та письма.

Саме ці вищенаведені аспекти, що покладені в основу методичної теорії, яка розроблена в підручнику, роблять цю теорію ефективною для того, щоб будувати на ній педагогічну практику викладання іноземних мов у вищій школі, підняти цю практику до загальноєвропейських вимог і суттєво підвищити рівень іншомовної підготовки випускників українських немовних і мовних вишів.

Література до післямови

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching / B. Kumaravadivelu. – New Haven and London: Yale University Press, 2003. – 389 p.

ЗМІСТ

Передмова	3
Частина I. Основні характеристики методики викладання іноземних мов як науки	5
Розділ 1. Методика викладання іноземних мов як наука. Методи методичних досліджень	6
<i>Література до розділу 1</i>	19
Розділ 2. Зв'язок методики викладання іноземних мов з іншими науками	21
<i>Література до розділу 2</i>	36
Розділ 3. Вплив на навчання іноземних мов індивідуальних/особистісних якостей людини, її емоцій та мотивації. Емоційний вплив контролю і самоконтролю в мовному курсі	38
<i>Література до розділу 3</i>	56
Розділ 4. Історія розвитку методики навчання іноземних мов як науки з другої половини XIX сторіччя і до наших днів	58
<i>Література до розділу 4</i>	79
Розділ 5. Принципи навчання іноземних мов.....	84
<i>Література до розділу 5</i>	97
Частина II. Основні категорії методики: цілі, зміст, методи та засоби навчання іноземних мов	99
Розділ 6. Цілі навчання іноземних мов	100
<i>Література до розділу 6</i>	116
Розділ 7. Зміст навчання іноземних мов та його добір	118
<i>Література до розділу 7</i>	135
Розділ 8. Методи та організаційні форми навчання іноземних мов.....	138
<i>Література до розділу 8</i>	160
Розділ 9. Засоби навчання іноземних мов	163
<i>Література до розділу 9</i>	185
Частина III. Навчання аспектів мови: вимови, граматики та лексики	189
Розділ 10. Методика навчання іншомовної вимови	190
<i>Література до розділу 10</i>	208
Розділ 11. Методика навчання іншомовної граматики	210
<i>Література до розділу 11</i>	227
Розділ 12. Методика навчання іншомовної лексики	230
<i>Література до розділу 12</i>	250
Післямова	252
<i>Література до післямови</i>	254

Навчальне видання

**Тарнопольський Олег Борисович
Кабанова Марина Романівна**

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЇХ АСПЕКТІВ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Підручник

Редактори *Л.В. Пилипчак, М.С. Кузнецова*
Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 14.01.2019. Формат 60×84/16.
Ум. друк. арк. 14,88. Тираж 300 пр. Зам. № .

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.
Тел. (056) 778-58-66, e-mail: rio@duan.edu.ua
Свідоцтво ДК № 5309 від 20.03.2017 р.

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04

Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.