

## ДО ПРОБЛЕМИ ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Постановка проблеми.* Останніми роками відбулися кардинальні зміни в системі навчання іноземних мов, досягнуто розуміння багатьох аспектів проблеми викладання й засвоєння іноземної мови. Все ж, залишається невирішеною проблема раціонального поєднання значного потенціалу напрацювань провідних дослідників попередніх років із передовими технологіями і сучасною прогресивною практикою навчання іноземних мов.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дослідженням концепції і функцій методу як напрямку в навчанні мови займалися багато вітчизняних і зарубіжних дослідників (Anthony, E.M.; Bell, D.M.; Kumaravadivelu, V.; Larsen-Freeman, D.; Nunan, D.; Pennycook, A.; Prabhu, N.S.; Richards, J.C.; Rodgers, T.S.; Капітонова Т.І.; Кодлюк Я.П.; Ляховицький М.В.; Миролюбов О.О.; Московкін Л.В.; Савченко О.Я; Скалкін В.Л.; Склярєнко Н.К.; Щукін А.М. та інші). Однією з найбільш важливих проблем, яку послідовно прагнули вирішити вчені, була проблема пошуку універсального підходу або методу навчання іноземних мов. Деякі відомі дослідники доходили навіть до крайності й наголошували про загибель методів.

*Постановка завдання.* Опису, аналізу й порівнянню методів присвячено немало робіт. І все ж, багато актуальних, принципових питань про роль і місце методів не отримали достатнього віддзеркалення і потребують подальшого вивчення. Завдання статті полягає у виявленні тенденцій у розвитку сучасної методичної думки й опрацюванні рекомендацій для викладачів іноземних мов.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Відомо, що метод діяльності – це спосіб її здійснення, що веде до досягнення поставленої мети. Вибираючи вірний метод, ми найкоротшим шляхом отримуємо

бажаний результат. Але безперервне ускладнення завдань і поява нових можливостей вимагають постійного оновлення методів вирішення цих завдань. Сказане має безпосереднє відношення і до навчання іноземних мов.

В системі навчання іноземних мов паралельно вживаються два споріднені терміни – “підхід” і “метод”, що інколи по-різному сприймаються науковцями. На думку А.М.Щукіна, якщо метод з’являється у вигляді логічно побудованої, теоретично обгрунтованої й експериментально перевіреної системи принципів і прийомів навчання, то підхід є чимось ширшим, аморфним, декларативним і, відповідно, менш конкретним. Саме це і дозволяє відносити до того або іншого підходу всі методи, в яких реалізується конкретний провідний принцип навчання, а отже, і розглядати підхід як родове поняття по відношенню до методу [1]. Аналіз сучасної зарубіжної методики свідчить про те, що ці терміни часто вживаються як синоніми, причому термін “підхід” зустрічається навіть частіше, ніж термін “метод”. Це обумовлено тим, що підхід меншою мірою регламентує діяльність викладача і не сковує його творчу ініціативу, а лише вказує напрям діяльності. По відношенню до дисципліни “іноземна мова” методика – це наука, що вивчає цілі, зміст, засоби, методи, організаційні форми навчання іноземної мови, що знайомить з культурою країни, мова якої вивчається, а також вивчає способи учіння, виховання й оволодіння іноземною мовою в процесі її вивчення. Метод можна представити у вигляді сукупності принципів навчання, які реалізуються у вигляді специфічних методичних прийомів [1, 11].

Останні десятиріччя стали свідком нових методів і підходів, що регулярно виникали, асимілювали позитивні аспекти своїх попередників, але з часом зараховувалися в

число неефективних, а то й застарілих. Причому, за своїми принципами деякі з них становили абсолютну протилежність до інших. Такі основні методи, як граматико-перекладний, аудіолінгвальний, аудіо-візуальний, свідомо-порівняльний, когнітивний, прямий, трансформаційний, структуральний, читання тощо кардинально відрізняються один від одного за змістом, послідовністю і дозуванням подання навчального матеріалу, видами одиниць навчання і вправ, проміжною і кінцевою метою тощо.

У сучасній методиці навчання іноземних мов виділяють такі різновиди підходів: аудитивний, когнітивний, проблемний, функціонально-понятійний, комунікативно-когнітивний, лінгвокраїнознавчий, діяльнісний, інтуїтивно-свідомий, системний, ситуативний, індивідуальний (диференційований), інтегративний, інформаційний, особистісний, соціокультурний та інші.

Хоча у кожного з підходів і методів було багато фанатично відданих прихильників, все ж, у кінцевому підсумку кожен викладач переконувався в тому, що жоден із них не є чарівною паличкою, здатною перетворити будь-яку групу студентів, які вивчають іноземну мову, в групу носіїв цієї мови. Тобто, створення універсального методу – завдання навряд чи здійсненне, оскільки переваги того чи іншого методу визначаються, перш за все, контекстом і чинниками соціальної і навчальної ситуації. Цих чинників настільки багато, що практично неможливо узагальнити й класифікувати всі їх змінні величини. Це свідчить про нескінченність можливих змін, що підтверджує заяву про те, що жоден із методів не може бути придатним для всіх викладачів. Але в кожному методі є щось цінне, щось новітнє, що може виявитися актуальним для впровадження в навчальну практику.

До іншої крайності дійшов американський професор Б.Кумаравадівелу, який заявив, що впродовж тривалого часу дослідники безуспішно намагаються віднайти найкращий метод, хоча, на його переконання, слід шукати не альтернативний метод, але альтернативу до методу.

Тому він дійшов радикального висновку про те, що всі методи навчання іноземних мов вийшли із вжитку, і висунув свою концепцію “постметоду” як альтернативу до концепції “метод” [2, 29].

Перш ніж перейти до критичної оцінки концепції постметоду, слід зазначити, що в працях професора Б.Кумаравадівелу висвітлено багато повчального матеріалу для викладачів іноземних мов. Він, наприклад, справедливо констатує про відсутність глобальних підходів до даної проблеми, відповідних загальноприйнятих технологій, про брак порівняльних характеристик різних методів і теорій викладання і навчання іноземних мов, наведених дослідниками з різних країн. Ми схвально ставимося до висновків Б.Кумаравадівелу про те, що викладачі мають аналітичні й творчі здібності до наукових досліджень у своїй сфері професійної діяльності. Але ми не можемо погодитися з твердженням про загибель методу як цілісної системи.

Аргументуючи свою власну теорію, Б.Кумаравадівелу наводить відмінність між поняттями “метод” і “методика”, визначаючи метод як “конструкт”, а методику – як “діяльність”. Він заявляє, що метод є поняттям експерта, яке пояснюється теоріями, в той час як методика є діяльністю викладача в аудиторії [3, 162-163]. Концепція постметоду опирається на тривимірну педагогічну систему, що складається з таких параметрів, як конкретність, практичність й можливість. Параметр конкретності передбачає необхідність усвідомлення стану навчальної ситуації, що вимагає враховувати в навчальному процесі інтереси певної групи викладачів, які навчають певну групу студентів, які мають реалізувати певний обсяг навчальних завдань у конкретних інституційних умовах, що відображають певне соціально-культурне середовище [4, 538]. Звичайно, жоден із викладачів, на нашу думку, не заперечуватиме проти цього.

Параметр практичності націлює викладача на здійснення глибокого аналізу його практичної діяльності з метою створення власної педагогічної теорії. На

переконання Б.Кумаравадівелу, теорія має наповнюватися змістом завдяки власним практичним знанням викладача, але не навпаки.

Третій параметр, параметр можливості, стосується соціальних, культурних, політичних, економічних, ідеологічних та інших чинників, що впливають на процес викладання й вивчення мови. Завдяки цим чинникам формується усвідомлення викладачами і студентами своєї індивідуальності, свого відчуття причетності до соціальних перетворень, свого розуміння можливого і неможливого [3, 174]. Б.Кумаравадівелу заявляє, що ці три параметри мають злагоджено функціонувати й повертати “педагогічне колесо”, діяти як організаційні принципи навчальної діяльності. Він пропонує переосмислити взаємозв’язок між теоретиками і викладачами і визнати той факт, що викладачі володіють знаннями, належними професійними вміннями і здатні викладати керуючись власними принципами. Виходячи з цього, викладачі можуть самостійно розробляти системну, цілісну й адекватну альтернативу до методу, таку альтернативу, що має ґрунтуватися на принциповому прагматизмі [3, 31].

Але чи не означатиме це, що виникатиме стільки ж теорій, скільки є викладачів? Крім того, звідки з’явиться у молодих викладачів той резерв знань? Чи не прийдеться кожному викладачеві-початківцю власноруч винаходити колесо? Більш того, параметр практичності, на наш погляд, дозволяє викладачеві зміщуватися вбік від центру компетентного джерела і розробляти теорію, ніби він сам є таким центром.

На основі свого попереднього досвіду роботи з комунікативним підходом до навчання іноземної мови, а також цих трьох параметрів, Б.Кумаравадівелу висуває концепцію з десяти макростратегій, якими має керуватися викладач. Фактично, це умови, які має задовольняти викладач, і які зводяться до таких вимог: забезпечувати щонайкращі можливості для учіння; створювати сприятливі умови для довірливої взаємодії; зводити до мінімуму перцепційні розбіжності між студентами й викладачем; активізувати інтуїтивну евристику; сприяти

свідомому вивченню студентами мови; подавати мовний матеріал у контексті; здійснювати комплексне навчання всіх мовних навичок; стимулювати автономію студента; забезпечувати соціальну значущість студентів; підвищувати культурну свідомість студентів. На переконання Б.Кумаравадівелу, ці макростратегії мають допомагати викладачам відкривати свої власні мікростратегії, сформульовані з опорою на конкретні навчальні ситуації. Макростратегії визначаються як керівні принципи, виведені шляхом глибинного історичного, теоретичного й емпіричного дослідження проблеми викладання й вивчення іноземної мови. Таким чином, макростратегія – це загальний план, генеральна лінія, що дає змогу викладачеві відпрацьовувати власні мікростратегії й навчальні прийоми в залежності від ситуації й потреб студентів. Тобто, мікростратегії стають дієвими в аудиторії завдяки макростратегіям. Б.Кумаравадівелу заявляє, що макростратегії не базуються на певній теорії чи якомусь конкретному методі. Якщо він називає їх нейтральними по відношенню до якоїсь теорії, то це не означає, що вони атеоритичні; швидше за все, це означає, що ця концепція не обмежена основними умовностями щодо конкретної професійної теорії навчання мови. Так само “нейтральні стосовно якогось методу” не означає безсистемні; радше, це означає, що ця концепція не обмежується жодною фундаментальною низкою теоретичних принципів або навчальних процедур, що асоціюються з якимись конкретними методами навчання [3, 31].

Можна сказати, що викладачі вже застосовують ці десять макростратегій, оскільки вони дійсно відповідають принципам здорового глузду. Як бачимо, Б.Кумаравадівелу відкинув методи і замість них зосередив увагу на стратегіях. Постає законне запитання, чи можливо пояснити й розвивати всю теорію навчання мови на основі одних лише стратегій?

Як свідчать численні публікації з цієї проблеми, теорія постметоду знайшла як палких прихильників, так і багатьох опонентів. Слід зазначити, що хоча термін

“постметод” як концепцію було введено в користування саме професором Б.Кумаравадівелу в 1994 році, все ж, ще до того часу серед значної частини дослідників і викладачів висловлювалися невдоволення обмеженістю певних методів. Деякі дослідники ставилися зі зневагою до концепції методу, інші виступали проти сліпого слідування нав’язаним методикам, лунали заклики до викладачів виявляти творчість і не надто захоплюватися якоюсь однією теорією чи методом. Одним із дослідників, які були готові співати реквієм методам, і хто називав минуле методів непорозумінням, був М.А.Кларк. Він особисто закликав до повної переорієнтації цієї професії, що мала поставити викладачів на вершину цієї ієрархії, а решту осіб – нижче від них [5, 18].

Висловлювалися й більш помірковані судження стосовно проблеми методу. Н.С.Праху, наприклад, заявляв, що хоча й не існує ідеального методу, все ж, викладачі мають володіти відчуттям раціональності по відношенню до методики, яку вони застосовують. Відчуття раціональності викладача, на його думку, значно цінніші, ніж сліпе змішування методів або бездумна еkleктика. Н.С.Праху не відкидав значення методу і заявляв, що, незважаючи на твердження постметодистів, поняття методу не відмерло. Воно надзвичайно живе, навіть якщо сам термін часто замінюють його синонімами [6].

Слушну позицію з цього приводу висунув ще 1965 року відомий вчений Б.В.Беляєв, який писав: “Оскільки під методом навчання слід мати на увазі сукупність основних методичних принципів, то відмова від певного методу навчання означає відмову від певних принципів навчання. Хто заперечує необхідність основного методу навчання, той прагне перетворити методика на безпринципну теорію навчання, а відповідну практику цього навчання – на безпринципне діяцтво [7, 12]”. Ми цілком погоджуємося з цією тезою, як і з доводами інших дослідників, які рішуче виступили на захист методу. На наше переконання, постметодика не слід розглядати як альтернативу методики, оскільки постметод

без методу є теорією без практики або альтернативною концепцією, але ніяк не альтернативною формою діяльності. Доцільніше було б застосовувати термін “принцип” замість терміну “макростратегія”. До того ж, макростратегії не можуть і не повинні замінити методи, тому що цілі занять досягаються якраз завдяки застосуванню методів. На нашу думку, такий короткозорий підхід до методики навчання іноземних мов суперечить здоровому глузду.

Спростовано також твердження Б.Кумаравадівелу про те, що його концепція макростратегій є нейтральною по відношенню до теорії. Постає доречне запитання, чи може якась загальна концепція або теорія бути нейтральною по відношенню до теорії? Адже Б.Кумаравадівелу творив свою концепцію макростратегій посилаючись на літературу з методики викладання іноземної мови, яка, ми гадаємо, аж ніяк не може бути незалежною від теорії.

Як бачимо, постметодика є нічим іншим, як комунікативним підходом до навчання іноземної мови, оскільки комунікативний підхід якраз і став недвозначно постметодним підходом, в якому першорядного значення набували не навчальні матеріали, а принципи, що лежали в основі застосування різної аудиторної методики. Крім того, навряд чи можливо знайти хоча б один принцип серед макростратегій Б.Кумаравадівелу, що був би цілком новим за своєю сутністю. До того ж, висунення будь-якої концепції суперечить ліберальній природі руху, що відкидає рекомендації. Пред’явлення ж макростратегій, на нашу думку, і є директивним за своєю сутністю. І хоча Б.Кумаравадівелу заохочує викладачів до відкриття власних контекстно-обумовлених мікростратегій, він, свідомо чи несвідомо, спонукає їх до прийняття його макростратегій як відправної точки. Це виглядає, на наш погляд, як створення власної ієрархії в новій дискурсивній системі.

Отже, нині у зв’язку з розвитком новітніх технологій навчання і базисних для методики наук методи отримують нову інтерпретацію. Тож, можна вийти за межі

методики, але концепція методу ніколи не зникне, тому що чим більше варіантів ми матимемо в навчанні мови, тим більшим буде вибір для нас із значної палітри людського досвіду.

*Висновки.* Досвідчений викладач має завжди застосовувати найбільш адекватну методику для задоволення конкретних цілей, стилів учіння й обставин навчання конкретного студента. Йому слід добре усвідомлювати, що розбіжності між стилями учіння студентів і стилями викладання призводять до негативних результатів у навчальній діяльності, тому ключовим моментом для вирішення цієї проблеми є гармонізація преференцій студента й викладача. Викладач має завжди враховувати індивідуальні відмінності когнітивної, афективної й психологічної сфер студентів, їхній вік, інтереси, рівень підготовки, а також технічну оснащеність вищого навчального закладу. Хоча підходи і методи дійсно слугують багатим джерелом цінної інформації, все ж, самим ефективним підходом до викладання іноземної мови має бути поєднання найкращих рис традиційних методів із сучасними перспективними методами. Для успішного виконання свого професійного обов'язку викладач має володіти значним надбанням теорії і практики викладання іноземних мов і застосовувати його в залежності від можливостей конкретної навчальної ситуації. До того ж, самим важливим педагогічним інструментом все ще залишається відданість справі з боку викладача та його професійні уміння. “Сама прекрасна, сама тонка методика, — писав В.О.Сухомлинський, — діє лише тоді, коли є жива індивідуальність педагога, коли у загальне він вносить щось своє, глибоко продумане... Найкращим, найбільш ефективним буде той метод, у який ви вдихнете свій розум, свою живу думку” [8, 303-304].

Усе вищезгадане зміщує акцент з пошуку універсального методу навчання вбік дослідження індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх індивідуальних стилів навчальної діяльності в процесі засвоєння іноземної мови, а також вбік розробки систем методичних прийомів,

узгоджених з конкретними індивідуальними стилями учіння студентів.

### Література

1. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. 4-е изд. / Шукин А.Н. — М.: Филоматис, 2010. — 416 с.
2. Kumaravadivelu, V. The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching / Kumaravadivelu, V. — TESOL Quarterly, 28, 1994. — С. 27-48.
3. Kumaravadivelu, V. Understanding language teaching: from method to postmethod / Kumaravadivelu, V. — Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2006a. — 258 с.
4. Kumaravadivelu, V. Toward a postmethod pedagogy / Kumaravadivelu, V. — TESOL Quarterly, 35, 2001. — С. 537- 560.
5. Clarke, M.A. The dysfunctions of the theory/practice discourse / Clarke, M.A. — TESOL Quarterly, 28 (1), 1994. — С.9-26.
6. Prabhu, N. S. There is no best method — why? / Prabhu, N. S. — TESOL Quarterly, 24, 1990. — С. 161-176.
7. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. — М.: Просвещение, 1965. — 227 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. / Сухомлинський В.О. — Рад. школа, 1977. — Т.4. — 638 с.

*О. В. Назола*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті досліджується проблема раціонального поєднання традиційних і сучасних методів навчання іноземних мов, піддається критичному аналізу так звана постметодна педагогіка. Наголошується на тому, що скептицизм відносно концепції методу й пошук альтернативи до методу не гарантуватиме майбутнє практики у сфері навчання іноземних мов, оскільки цей пошук не зміг довести, що він може переkritи розрив між теорією і практикою.*

*Ключові слова:* постметодна педагогіка, альтернатива до традиційних методів, теорія, практика.

**А. В. Назола**

**К ПРОБЛЕМЕ СОВМЕЩЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*В статье исследуется проблема рационального сочетания традиционных и современных методов обучения иностранным языкам, подвергается критическому анализу так называемая постметодная педагогика. Подчеркивается, что скептицизм относительно концепции метода и поиск альтернативы к методу не будет гарантировать будущее практики в сфере обучения языкам, поскольку этот поиск не смог доказать, что он может перекрыть разрыв между теорией и практикой.*

**Ключевые слова:** *постметодная педагогика, альтернатива к традиционным методам, теория, практика.*

**O. V. Nazola**

**TO THE PROBLEM OF COMBINATION OF TRADITIONAL AND MODERN METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*The paper reviews the problem of rational combination of traditional and modern methods of foreign language teaching, subjects to a critical analysis the so-called post-method pedagogy. The paper stresses that skepticism toward the concept of method and the search for an alternative to method would not guarantee the future of practice in the field of language teaching, as this search has not proved to bridge the gap between theory and practice.*

*There have been some dramatic developments in language teaching in recent years. We have reconceptualized the nature of language, reevaluated the role of the student within the learning process, and generated new insights into instructed foreign language acquisition. Our greatest challenge now is not to throw out well established practices, as so often happened in the past, but to incorporate new ways of doing things into existing practice. In this sense, change will be evolutionary rather than revolutionary. By linking developments in language teaching firmly to the educational mainstream, and by critically testing out new ideas, we should reach a phase in the evolution of the profession in which we are not ashamed to admit to merit in past practices, while, at the same time, being able to acknowledge that significant improvements are necessary.*

**Keywords:** *postmethod pedagogy, an alternative to conventional methods, postmethodism; theory; practice.*

*Стаття надійшла до редакції 10.02.13*

*Рецензенти:*

*к. пед. н, доцент Балабанов В. О.*

*к. пед. н, доцент Курда А. Г.*