

УДК 811.1.001:378.147

Тарнопольський О. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов,
Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро),
otarnopolsky@ukr.net

ТРИ ГОЛОВНИХ ПАРАДИГМИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ХХІ СТОРІЧЧІ: ПРОЛЕГОМЕНИ ДО СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ПІДХОДУ ДО ЇХ НАВЧАННЯ

У статті обговорено три основні сучасні підходи до навчання іноземних мов: комунікативний, культурно-спрямований та принципово-прагматичний, які розглядаються як головні парадигми викладання цих мов у ХХІ сторіччі. Демонструється, що ці три підходи – не єдині на сьогодні, але всі інші не є провідними і не впливають такою ж мірою на розвиток методики як теорії і практики викладання мов. У статті проаналізовано схожість і відмінність названих трьох підходів і доведено, що різниця не є настільки великою, щоб зробити підходи такими, які б суперечили один одному. Зроблено висновок про те, що на основі цих окремих підходів можливо створити один єдиний підхід, у якому поєднались б переваги усіх трьох сучасних парадигм викладання іноземних мов. Таке можливе об'єднання парадигм вбачається у використанні конструктивізму як найсучаснішої модифікації комунікативного підходу, оскільки конструктивістська методика найбільше відповідає усім принципам, що лежать в основі трьох провідних підходів/парадигм, які проаналізовані в статті, і дозволяє найбільш гармонійно об'єднати їх у єдине ціле. Проте для досягнення такого гармонійного об'єднання і високої ефективності нової конструктивістської методики вона повинна відрізнитися чотирма основними характеристиками: 1) базуватися на експериментально-інтерактивних видах навчальної діяльності, що забезпечують оволодіння мовою та спілкуванням нею через досвід практичної екстралінгвістичної діяльності, яка реалізується через комунікацію виучуваною мовою взаємодії тих, хто навчається; 2) ґрунтуватися на навчанні через позамовний предметний зміст, що лежить в основі комунікації виучуваною мовою тих, хто навчається; 3) ґрунтуватися на комбінованому навчанні, що поєднує у єдине ціле традиційну роботу в класі/аудиторії з навчальною діяльністю в Інтернеті; 4) ґрунтуватися на міжкультурному навчанні мови, тобто на наявності яскраво вираженої культурної компоненти в навчальному процесі. Усі ці положення склали пролегомени до створення інноваційної об'єднаної парадигми викладання іноземних мов, яка зможе забезпечити їх більш ефективно навчання в наступні десятиріччя.

Ключові слова: парадигма; підхід; комунікативний підхід до викладання іноземних мов; культурно-спрямований підхід; принципово-прагматичний підхід; конструктивізм у навчанні мов.

Тарнопольський О. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
заведуючий кафедрою прикладної лінгвістики і методики обучения
иностранным языкам,
Университет имени Альфреда Нобеля (г. Днепр),
otarnopolsky@ukr.net

ТРИ ГЛАВНЫЕ ПАРАДИГМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ХХІ ВЕКЕ: ПРОЛЕГОМЕНЫ К СОЗДАНИЮ ЕДИНОГО ПОДХОДА К ИХ ОБУЧЕНИЮ

В статье обсуждаются три основные современные подходы к обучению иностранных языков: коммуникативный, культурно-ориентированный и принципиально-прагматичный, которые рассматриваются как главные парадигмы преподавания этих языков в ХХІ столетии. Анализируются как сходство, так и различия названных подходов и доказывается, что разница между ними не настолько велика, чтобы сделать их противоречащими друг другу. Делается вывод, что на основе трех отдельных проанализированных подходов можно создать один единый подход, в котором соединились бы преимущества всех трех современных парадигм преподавания иностранных языков. Такое возможное объединение парадигм видится в использовании конструктивизма как самой современной модификации коммуникативного подхода, поскольку конструктивистская методика в наибольшей степени отвечает всем принципам, лежащим в основе трех ведущих подходов/парадигм, проанализированных в статье, и позволяет наиболее гармонично объединить их в единое целое. Однако для достижения такого гармоничного объединения и высокой эффективности новой конструктивистской методики она должна отличаться четырьмя основными характеристиками: 1) базироваться на экспериментально-интерактивных видах учебной деятельности, обеспечивающих овладение языком и общением на нем через опыт практической экстралингвистической деятельности, реализуемой во взаимодействии обучаемых через речевую коммуникацию на изучаемом языке; 2) базироваться на обучении через внеязыковое предметное содержание, лежащее в основе коммуникации обучаемых на изучаемом языке; 3) базироваться на комбинированном обучении, объединяющим в единое целое традиционную работу в классе/аудитории с учебной деятельностью в Интернете; 4) базироваться на межкультурном обучении языку, т.е. на наличии ярко выраженной культурной составляющей в учебном процессе. Все эти положения составили пролегомены к созданию инновационной объединенной парадигмы преподавания иностранных языков, которая сможет обеспечить более эффективное обучение им в последующие десятилетия.

Ключевые слова: парадигма; подход; коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков; культурно-ориентированный подход; принципиально-прагматичный подход; конструктивизм в обучении языкам.

Tarnopolsky, Oleg,

Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor,
Head of the Department of Applied Linguistics and
Methods of Foreign Language Teaching,
Alfred Nobel Dnipro University,
otarnopolsky@ukr.net

THREE PRINCIPAL PARADIGMS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE 21ST CENTURY: PROLEGOMENA TO THE CREATION OF A SINGLE APPROACH TO THEIR LEARNING

The article discusses three principal modern approaches to teaching foreign language that are considered as the three principal paradigms of such teaching in the 21st century: the communicative approach, the culture-oriented and the principled-pragmatic ones. It is shown that these are not the only approaches and paradigms existing nowadays but all the others coexisting with them are not the leading ones and cannot make a really great impact on further development of methods of language teaching and learning. A great part of the article analyzes the three leading approaches/paradigms clarifying their most important features and characteristics. It is demonstrated that, though the three principal teaching/learning paradigms are different, they are not controversial or in opposition to each other as some authors claim. Moreover, proofs are given that the three paradigms may be considered as complementary, so that if some characteristics and features of one approach/paradigm are borrowed by the other two, the increase of efficiency of each of them may ensue. This raises the issue of elaborating a new language teaching/learning paradigm uniting the advantages of the other three into one single entity, so that the innovative united paradigm can more effectively serve the requirements of language training in this century. The article provides arguments for proving that the new paradigm in question may be built on the basis of constructivist methodology of language teaching and learning because it fully meets the principles of all the three leading approaches/paradigms discussed in the paper and creates the best opportunities for uniting all the three of them into one single harmonious whole. But to attain that harmony and make the new constructivist methodology really efficient, it should be distinguished by four principal features: 1) be experiential and interactive in what concerns the learning activities; 2) be content-based, i.e. based on extra-linguistic content of learners' communication in the target language; 3) be based on blended learning, i.e. on organic combination (blending) of off-line and on-line learning activities in the language teaching/learning process; 4) include a powerful intercultural component both in the content of learning and in the process of learning the target language. All this constitutes the prolegomena for creating a new unified language teaching/learning paradigm that can be more efficient than all the preceding ones.

Keywords: paradigm; approach; communicative approach to teaching foreign languages; culture-oriented approach; principled-pragmatic approach; constructivism in language teaching/learning.

Постановка проблеми. Кожний період розвитку методики викладання іноземних мов і як науки, і як педагогічної практики характеризується домінуванням того чи іншого підходу до їх навчання і витісняє інші підходи на периферію і методичних досліджень, і найбільш передової практичної організації навчального процесу.

Перш ніж детально розглядати цю проблему, потрібно визначитися з поняттям «підхід до навчання» і «парадигма» навчання. Певний педагогічний/методичний підхід до викладання мов, власне, і складає парадигму їх навчання, а сама вона, за визначенням Вікіпедії, є сукупністю фундаментальних наукових настанов, уявлень та термінів, які не тільки приймаються і поділяються науковою спільнотою, а ще й об'єднують більшість науковців, які до цієї спільноти належать (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Парадигма>). У сучасній методиці розрізняють терміни «підхід» і «метод» (Richards, & Rogers, 1986), що необхідно взяти до уваги, коли йдеться про парадигми навчання мов. «Підхід» є значно ширшим поняттям і мыстить «методи навчання» як свою частину. Він також охоплює і те, як визначаються цілі навчання, і як добирається його зміст, і які засоби навчання використовуються. Згадуючи надалі у цій статті про перекладно-граматичні або прямі методи, про аудіо-лінгвальний, аудіовізуальний і комунікативний методи, насправді ми матимемо на увазі різні підходи. Але в історії методики як науки за ними настільки традиційно закріпилася назва «методи», що ми змушені принаймні в наступних кількох абзацах використовувати обидва терміни, позначаючи такі підходи як «методи (підходи)» і переходячи далі до використання лише терміна «підхід», який розуміємо як основу певної прийнятої науковим та педагогічним товариством парадигми навчання іноземних мов.

З погляду таких підходів і парадигм методика почала розвиватися як загальноновизнана наука у XIX сторіччі, і цей розвиток спочатку базувався на перекладно-граматичному методі (підході) до викладання живих мов, який пізніше був замінений на натуральні і прямі методи (підходи), що й склали домінуючу парадигму в навчанні (Тарнопольський, & Кабанова, 2019). Було багато інших різних методів (підходів), а відповідно, і різних парадигм викладання мов. Наприклад, у 60-ті роки XX сторіччя в західній методиці хіба що не провідне місце займали аудіо-лінгвальний та аудіовізуальний методи (підходи) (Lado, 1964; Rivenc, 1991), і саме їх можна розглядати як такі, що були репрезентантами домінуючої парадигми. Нарешті, наприкінці 70-х на початку 80-х років XX сторіччя і в західній, і у вітчизняній методиці виникла кардинально нова парадигма, яка була пов'язана з домінуванням комунікативного методу/підходу у мовній підготовці, і роль саме цієї парадигми є провідною навіть в умовах сьогодення (Пассов, 1985; Скалкин, 1981; Krashen, 1981; Tarnopolsky, 2012; Widdowson, 1978).

Слід підкреслити, що, коли якийсь метод/підхід до навчання іноземних мов починає домінувати і, відповідно

до цього, створюється домінуюча парадигма такого навчання, це зовсім на означає, що всі інші методи/підходи щезають разом з парадигмами, які вони репрезентують. Наприклад, навіть зараз у курсах іноземних мов, що викладаються в українській середній або вищій школі, у навчальній практиці деяких викладачів можна помітити залишки перекладно-граматичного методу (підходу), який методична наукова спільнота вважає застарілим уже багато десятиріч. І хоча ніхто у XXI сторіччі не назве перекладно-граматичний метод/підхід домінуючою парадигмою викладання іноземних мов, він і відповідна парадигма продовжують існувати.

З іншого боку, про домінування одного методу (підходу), однієї парадигми йдеться лише тоді, коли така парадигма визнається саме як домінуюча і науковою спільнотою, й усіма кваліфікованими передовими представниками педагогічної практики. Цією домінуючою парадигмою в сучасній методиці з останньої чверті XX сторіччя став згаданий комунікативний метод/підхід (який надалі буде називатися підходом без згадки терміна «метод»).

Але наприкінці XX і в перші два десятиріччя XXI сторіччя виникли ще два підходи, які завоювали визнання науково-педагогічної спільноти і навіть почали певний наступ на позиції комунікативного підходу і парадигми, яка йому відповідає. Це *культурно-спрямований* і *принципово-прагматичний підходи*, про які можна сказати, що вони вже створили власні парадигми, оскільки кожен з них вирізняється сукупністю фундаментальних наукових настанов, уявлень та термінів, що приймаються, поділяються науковою спільнотою і її об'єднують. Тому ситуація з одночасним функціонуванням трьох визнаних парадигм у сучасній методиці викладання іноземних мов вимагає їх аналізу і зіставлення для прояснення співвідношень одна з одною. Саме це є *проблематикою* нашої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вище вже було сказано про те, що наявність домінуючого підходу до навчання та його домінуючої парадигми зовсім не означає припинення функціонування в практиці викладання парадигм, які були колись домінуючими, а потім перетворилися на застарілі. Але паралельно з домінуючим підходом можуть функціонувати й інші підходи та парадигми, які ніяк не можна назвати застарілими. Наприклад, у наш час функціонує добре розроблений і цілком сучасний *лексичний підхід* і відповідна парадигма (Lewis, 1996). Те саме можна сказати й про підхід, що отримав назву *total physical response* (Asher, 1988). Різниця цих двох і інших подібних сучасних підходів з тими трьома підходами, що розглядаються у цій

статті, полягає в неможливості назвати жоден з них домінуючим або таким, який серйозно впливає на подальший розвиток методики як науки та як практики викладання мов.

Але такий подальший розвиток майже повністю залежить саме від тих трьох парадигм, які домінують в першій чверті XXI сторіччя, тому що більшість учених та передових і висококваліфікованих практиків у сфері викладання мов додержуються однієї з них, вважають саме її найбільш перспективною і досить активно розробляють її науково-теоретичні і практичні засади. З іншого боку, той факт, що зараз таких домінуючих парадигм відразу три, свідчить про те, що наближається час *зміни парадигм*, як вже не раз бувало в історії методики, коли дві або більше домінуючих парадигм викладання мов деякий час існували паралельно, доки одна не витіснила іншу на більш периферійні позиції – як було, наприклад, наприкінці XIX сторіччя, коли перекладно-граматична парадигма функціонувала паралельно з парадигмою *прямістського підходу* (Тарнопольський та Кабанова, 2019). З цього погляду доцільно проаналізувати три зараз домінуючі підходи-парадигми й оцінити їхні перспективи.

Щодо *комунікативного підходу*, то відповідну парадигму можна назвати найбільш традиційною, оскільки у викладанні іноземних мов вона функціонує найдовше і є найбільш розвинутою. Уже стільки було написано про комунікативний підхід і його практичну реалізацію, що навряд чи варто повторюватися. Необхідно підкреслити лише два найважливіших положення:

1. За своєю суттю (і дещо спрощено) комунікативний підхід передбачає навчання мови в спілкуванні через спілкування і заради спілкування, так, щоб у тих, хто навчається, була сформована іншомовно-мовленнева комунікативна компетентність, яка й створює можливості такого іншомовного мовленнєвого спілкування (Пассов, 1985; Скалкін, 1981; Krashen, 1981; Tarnopolsky, 2012; Widdowson, 1978).
2. Комунікативний підхід існує у багатьох варіантах та модифікаціях, але всі вони здебільшого зводяться до двох основних, які можуть навіть розглядатися як дві окремі парадигми, що є відмінними одна від одної лише за одним, але дуже важливим, аспектом. Це 1) чисто комунікативний підхід, у якому всі види навчальної діяльності є винятково комунікативними і немає цілеспрямованого фокусування уваги тих, хто навчається, на мовних формах, тобто вони не докладають спеціальних зусиль для засвоєння цих форм у відриві від комунікації (Пассов, 1985;

Krashen, 1981); 2) підхід, у якому комунікативна навчальна діяльність суттєво превалює, але є ще й усвідомлення тими, хто навчається, окремих мовних явищ, цілеспрямоване оволодіння якими становить невелику, але важливу частину цільової настанови і практичної процедури навчання. Саме цей другий варіант є поширеним і визнаним як такий, що підтвердив свою більшу ефективність в навчальному процесі, особливо в тих випадках, коли іноземна мова викладається за межами природного середовища її функціонування (Скалкин, 1981; Ellis, 1984; Fotos, 1994; Tarnopolsky, 2012).

Той факт, що комунікативний підхід може функціонувати в різних варіантах і модифікаціях (див. вище і нижче) свідчить про його велику *гнучкість*, про яку ще буде сказано далі у зв'язку з визначенням його взаємостосунків з іншими двома підходами і парадигмами.

Другий підхід (з відповідною парадигмою) досяг рівня одного з домінуючих відносно нещодавно – не раніше кінця минулого сторіччя. Мається на увазі *культуро-спрямована* парадигма навчання, яка пов'язана з сучасною орієнтацією викладання іноземних мов на *міжкультурну комунікацію*. Найважливішим у цьому підході вважається не оволодіння мовою як засобом комунікації, а культурою спілкування, що властива певній мовно-соціокультурній спільноті, мова і культура якої вивчається. Культуро-спрямована парадигма навчання мов вже отримала настільки ретельно розроблену науково-теоретичну і практико-методичну базу (Тарнопольський, & Складенко, 2003; Byram, 1997; Damen, 1987; Tarnopolsky, 2001), набула такої популярності серед науковців і викладачів-практиків, що деякі автори навіть почали протиставляти її парадигмі, пов'язаній з комунікативним підходом, проголошуючи прихід «пост-комунікативної ери» (див. навіть відповідну назву симпозиуму на одній з конференцій Міжнародної асоціації викладачів англійської мови як іноземної (IATEFL) (Burkert, Mumford, & Lackman, 2010).

Нарешті, останньою та найновішою є третя парадигма, яка виникла протягом останніх двох десятиріч і ще не може вважатися повністю й остаточно обґрунтованою і загально визнаною (в Україні вона взагалі дуже маловідома). Але саме цей напрямок у викладанні мов у розвинутих країнах розробляється настільки швидко і бурхливо, що, мабуть, досить скоро він вийде на передній план, потіснивши дві розглянуті вище парадигми. Ідеться про так званий «*принциповий прагматизм*», обговорений у працях Б. Кумаравадивелу (Kumaravadivelu, 2003).

Позиція Б. Кумаравадивелу полягає в тому, що методика викладання іноземних мов як наука вступила в *після-методову еру (post-method era)*, оскільки весь розвиток цієї науки засвідчив, що єдиного універсального і найкращого методу (підходу до) навчання не тільки немає, але й не може бути, а тому – не варто його й шукати. Успіх або неуспіх навчального процесу залежить від викладача, який має бути викладачем-дослідником і, не звертаючи уваги на ті чи ті теоретично обґрунтовані методи (підходи), *прагматично* добирати з усього арсеналу, що накопичений методикою за всю історію її розвитку, те, що найбільш підходить для конкретної групи тих, хто навчається, у конкретних умовах їх навчання і при його конкретних цілях. Навчання будується в напрямі знизу-вгору (від учительської практики), а не зверху-вниз (від методичної теорії), тобто кожний вчитель розвиває власні конкретні підходи до побудови конкретного навчального процесу через безперервний цикл спостережень, розмірковувань і педагогічних дій. У результаті кожний вчитель розвиває власну теорію для потреб власної педагогічної практики. Але в межах такого прагматичного підходу вчитель має додержуватися певних макростратегій, або принципів (принциповий прагматизм):

- доводити до максимуму можливості для навчання в тих, хто навчається;
- доводити до мінімуму їх незбіги в сприйнятті матеріалу;
- полегшувати комунікативну взаємодію тих, хто навчається;
- розвивати їхню навчальну автономію;
- сприяти усвідомленню мовних явищ тими, хто навчається;
- активувати їхні інтуїтивні евристичні процеси;
- контекстуалізувати введення лінгвістичної інформації;
- інтегрувати навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності;
- забезпечувати соціальний аспект мовлення;
- підвищувати усвідомлення культурних аспектів мовлення в тих, хто навчається (Kumaravadivelu, 2003).

Виникає питання, наскільки три окреслені парадигми поєднуються одна з одною, чи можуть вони «злитися» в єдину парадигму або одна з них рано чи пізно витіснить дві інші на периферію методики викладання іноземних мов і як теорії, і як практики такого викладання – як уже не раз траплялося в історії. Саме розв'язання цього питання у теоретичному плані стало **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розв'язання названого питання насамперед необхідно проаналізувати, чи справді є протиріччя між трьома парадигмами, які б заважали їх об'єднанню в єдину парадигму навчання іноземних мов у ХХІ сторіччі. Нескладний аналіз показує, що таких протирічч немає.

Так, вище вже було сказано, що деякі автори протиставляють комунікативний підхід культуро-спрямованому, вважаючи, що останній поступово витісняє перший. Але таке протиставлення є результатом простого нерозуміння, про що йшлося в низці наших попередніх публікацій (див., наприклад (Тарнопольський, & Кабанова, 2019; Tarnopolsky, 2012). Комунікативний підхід відповідає за реалізацію певного методу і мети навчання (як і для чого вчити), вимагаючи навчати в комунікації, через і заради комунікації, щоб сформувати іншомовно-мовленнєву комунікативну компетентність тих, хто навчається. Культуро-спрямований підхід передусім відповідає за те, чого навчати (зміст навчання): комунікативній культурі народу, мова якого вивчається, навіть за рахунок приділення меншої уваги мовним явищам та формам цільової мови. Але в жодному разі не протирічить цільовим настановам комунікативного підходу, який також ніколи не висуває на перший план систему мови, а лише спілкування цією мовою, повністю визнаючи, що без володіння цільовою комунікативною культурою адекватне спілкування засобами цільової мови просто неможливе. Це видно хоча б того, що комунікативна компетентність, формування якої є метою мовної підготовки в комунікативному підході має у своєму складі соціокультурну компетентність як свій провідний компонент, що управляє усіма іншими компонентами: лінгвістичною компетентністю, прагматичною компетентністю тощо. Таким чином, можна стверджувати, що комунікативна і культуро-спрямована парадигми навчання іноземних мов не тільки не суперечать одна одній, а навіть гармонійно доповнюють одна одну, перша з них відповідаючи за те, для чого та як вчити цільовій мові, а друга — чому та на основі якого матеріалу вчити (Тарнопольський, & Кабанова, 2019).

Те саме може бути сказано і про принципово-прагматичну парадигму. Те, що вона в жодному разі не суперечить культуро-спрямованій парадигмі, а може навіть цілком поглинути її як свою органічну компоненту, свідчить наведений вище останній принцип принципово-прагматичного підходу: «підвищувати усвідомлення культурних аспектів мовлення в тих, хто навчається» (Kumaravadivelu, 2003). Але й цей останній десятий принцип і всі інші дев'ять принципів реалізації принципово-прагма-

тичної парадигми ніяк не суперечать парадигмі комунікативній. Це зумовлено вже згаданою *гнучкістю* останньої парадигми, її здатністю пристосовуватися до нових вимог, створюючи нові модифікації комунікативного підходу.

Так, вище вже було сказано, наскільки повно комунікативний підхід відповідає принципу усвідомлення культурних аспектів мовлення. Не меншою мірою він, у його сьогоденній інтерпретації (Тарнопольський, & Кабанова, 2019), вимагає не тільки полегшувати комунікативну взаємодію тих, хто навчається, активувати їхні інтуїтивні евристичні процеси, забезпечувати соціальний аспект мовлення, а ще й розвивати навчальну автономію учнів або студентів та інтегрувати їхні навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності — точно таким же чином, як цього вимагає принципово-прагматичний підхід (Tarnopolsky, 2012).

Такий принцип принципово-прагматичного підходу як сприяння усвідомленню мовних явищ тими, хто навчається, не відповідав основним положенням комунікативного підходу в його перших, ранніх, варіантах та модифікаціях, які вимагали суто комунікативних видів навчальної діяльності без фокусування уваги учнів або студентів на явищах і формах системи мови (див. вище). Але також уже згаданий у цій статті пізніший варіант комунікативної парадигми, навпаки, передбачає таке усвідомлення і цілеспрямоване оволодіння певними мовними явищами, хоча, безумовно, комунікативна навчальна діяльність превалює в навчальному процесі. Крім того, фокусування на мовних явищах та формах у сучасній модифікації комунікативного підходу обов'язково передбачає контекстуалізацію уведення лінгвістичної інформації, що відповідає ще одному принципу, на якому побудована принципово-прагматична парадигма навчання іноземних мов.

Нарешті, два ще нерозглянуті принципи цієї парадигми: доведення до максимуму можливості для навчання в тих, хто навчається, і доведення до мінімуму їхніх незбігів у сприйнятті матеріалу (незбіг між тим, що вводиться та пояснюється, і тим, що та як розуміють учні або студенти) мають бути реалізованими в будь-якому підході, системі або парадигмі навчання іноземних мов, а не тільки в комунікативному або принципово-прагматичному підході, оскільки без цього жодна система навчання не зможе адекватно функціонувати.

Таким чином, можна вважати доведеним, що між трьома розглянутими парадигмами ніяких протирічч немає. Це ставить на порядок денний питання про поєднання їх у єдину парадигму з

метою взаємовдосконалення та взаємозбагачення (наприклад, комунікативна парадигма може тільки виграти, якщо підсилити в ній культуро-спрямований компонент або більш прагматично добирати зміст, методи та прийоми навчання відповідно до його конкретних умов). Таке поєднання (з відповідним створенням нової об'єднаної парадигми) найдоцільніше проводити на базі комунікативного підходу як найбільш розвинутого і, відповідно, найбільш гнучкого та адаптованого до створення альтернативних модифікацій.

Модифікацією комунікативного підходу, яка, на нашу думку, може об'єднати всі три парадигми, є *конструктивізм у навчанні іноземних мов* (Тарнопольський, & Кабанова, 2019; Tarnopolsky, 2012). Конструктивістський підхід дає студентам можливість самостійно «конструювати» власні знання, навички та вміння шляхом навчальної діяльності, що відтворює або моделює позамовну дійсність, заради якої вивчається мова. «Конструювання» власних знань, навичок та вмінь досягається таким чином, щоб ці знання, навички та вміння з самого початку формувалися як такі, що обслуговують суто екстралінгвістичне спілкування іноземною мовою і покращують та розширюють інформаційну основу для такого спілкування. Тим самим забезпечується оптимізація реалізації позамовних цілей навчання іноземної мови. Крім того, «конструювання» власних знань, 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* (Tarnopolsky, 2012)).

Основу аналізованої конструктивістської методики комбінованого навчання склали чотири положення, що й зумовили її інноваційний характер. Першим з них є побудова навчального процесу як *експерієнційно-інтерактивне навчання студентів* (*experiential and interactive learning* – від англійського “*experience*”, тобто «*досвід*» та “*interaction*”, тобто «*взаємодія*»). Це означає навчання через виконання реальних практичних дій, пов'язаних з екстралінгвістичною діяльністю, але таких, що виконуються засобами іноземної мови в процесі іншомовної комунікації. Навчання здійснюється в мережі постійних взаємодій усіх учасників навчального процесу (*interaction*), а також між ними та позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами інформації (пошук в іншомовному Інтернеті фактичної інформації для виконання креативних комунікативних завдань – наприклад, навчальних проєктів).

Другим положенням стало *навчання мови та спілкування нею через позамовний зміст (content-based instruction)*. Мається на увазі побудова навчального курсу лише на змістовному екстралінгвістичному матеріалі, в тому числі на матеріалі інших дисциплін, що вивчаються учнями або студентами.

Третім базовим положенням стало вже згадане *обов'язкове залучення Інтернет-технологій у навчальний процес, зокрема Інтернет-пошуку, тими, хто навчається, позамовної інформації* на іншомовних Інтернет-сайтах, як невід'ємної, обов'язкової та регулярної навчальної діяльності в курсі іноземної мови, діяльності, яка створює для учнів або студентів інформаційну базу для творчої іншомовної комунікації.

Нарешті, останнім положенням став *міжкультурний підхід у навчанні мови та спілкування нею*, який забезпечує культурну спрямованість навчального процесу в повній відповідності до вимог культуро-спрямованої парадигми.

Наша попередня публікація (Tarnopolsky, 2018) довела і докладно продемонструвала, наскільки повно запропонована конструктивістська методика і її чотири базових положення відповідають усім десяти принципам принципово-прагматичного підходу, при цьому залишаючись методикою безумовно комунікативною, як видно з усього її попереднього опису.

Запропонована методика встигла пройти дуже успішну практичну апробацію в навчальному процесі немовних закладах вищої освіти на основі використання цілої серії підручників з англійської мови, що були створені нами для студентів різних немовних спеціальностей (майбутніх економістів, психологів, педагогів, менеджерів туризму, спеціалістів в галузі техніки).

Таким чином, є підстави стверджувати, що розроблена методика успішно і досить органічно поєднує характеристики всіх трьох парадигм навчання іноземної мови, які були розглянуті в цій статті. Тим самим, такою розробкою було створено підґрунтя для виникнення нової об'єднаної парадигми лінгводидактики, яка може стати базовою для викладання іноземних мов у наступні десятиріччя.

Результати дослідження. Результатом проведеного аналізу є: 1) виокремлення основних трьох парадигм навчання іноземних мов у теперішній час; 2) доведення того факту, що між ними немає жодних істотних протиріч; 3) доведення можливості об'єднати три виділені парадигми в одну новітню лінгводидактичну парадигму – базову для викладання іноземних мов на майбутні кілька десятиріч; 4) випрацювання основ такої об'єднаної *конструктивістської* пара-

дигми у вигляді чотирьох її провідних положень. Об'єднана лінгводидактична парадигма, що пропонується, перебуває лише на початку свого становлення, тобто викладене в статті є лише *пролегоменами* для її створення. З цим пов'язані **перспективи подальших розвідок**, які полягають у розробленні нової парадигми у всіх її аспектах і деталях. Наприклад, конструктивістська методика, яка запропонована як основа для нової парадигми, призначена для середнього та вищих етапів мовної підготовки, тобто коли студенти або учні вже досягли рівня володіння виучуваною мовою не нижчого ніж B1 або B1+ і наближаються до рівня B2 (Tarnopolsky, 2012). Але ще абсолютно неясно, як повинна функціонувати нова парадигма на початковому та передсередньому етапах. Цей аспект, як і багато інших, залишається матеріалом для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

- Парадигма (2019). Взято з: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Парадигма>.
- Пассов, Е. И. (1985). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.
- Скалкин, В. Л. (1981). *Основы обучения устной иноязычной речи*. Москва: Русский язык.
- Тарнопольський, О. Б., & Складаренко, Н. К. (2003). *Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA*. Київ: ІНКОС.
- Тарнопольський, О. Б., & Кабанова, М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля.
- Asher, J. J. (1988). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Burkert, A., Mumford, S., & Lackman, K. (2010). Symposium on grammar teaching in the post-communicative era. *IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections*, 98-100.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading (MA): Addison Wesley.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.
- Fotos, S.S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 2, 323-351.
- Krashen, S.D. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: McGraw Hill.
- Lewis, M. (1996). *The Lexical Approach. The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publication.
- Rivenc, P. (1991). La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui. *Revue de phonétique appliquée*, 99, 100-101, 121-132.
- Richards, J. C., & Rogers, T. C. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarnopolsky, O. (2001). Teaching etiquette communicative

- behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*, XXIII, 2, 105-117.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes*. London: Versita.
- Tarnopolsky, O. (2018). Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? *Advanced Education*, 10, 5-11. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.133270>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

REFERENCES

- Paradigma (2019). Retrieved from: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Парадигма>.
- Passov, E. I. (1985). *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moscow: Prosveshchenie.
- Skalkin, V. L. (1981). *Osnovy obucheniya ustnoy inoyazychnoy rechi*. Moscow: Russkiy yazyk.
- Tarnopolsky, O. B., & Sklyarenko, N. K. (2003). *Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA*. Kyiv: INKOS.
- Tarnopolsky, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli*. Dnipro: Universytet im. Alfreda Nobelia.
- Asher, J. J. (1988). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Burkert, A., Mumford, S., & Lackman, K. (2010). Symposium on grammar teaching in the post-communicative era. *IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections*, 98-100.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading (MA): Addison Wesley.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.
- Fotos, S. S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 2, 323-351.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: McGraw Hill.
- Lewis, M. (1996). *The Lexical Approach. The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publication.
- Rivenc, P. (1991). La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui. *Revue de phonétique appliquée*, 99, 100-101, 121-132.
- Richards, J. C., & Rogers, T. C. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarnopolsky, O. (2001). Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*, XXIII, 2, 105-117.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes*. London: Versita.
- Tarnopolsky, O. (2018). Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? *Advanced Education*, 10, 5-11. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.133270>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Отримано 29.03.2019