

Тарнопольський Олег Борисович,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри прикладної лінгвістики
та методики навчання іноземних мов,
Університет імені Альфреда Нобеля
ORCID ID 0000-0001-8507-0216
otarnopolsky@ukr.net

ПРО ДЕЯКІ МІФИ СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НАУКИ

У статті наводяться докази того, що українська теорія та методика навчання іноземних мов як наука розвивається досить стрімко, але її поступальний розвиток децю гальмується кількома необґрунтованими переконаннями («міфами»), деякі з яких залишилися ще з радянських часів. Як найбільш «гальмуючі», з погляду подальшого найскорішого та найбільш прогресивного розвитку вітчизняної методики, були розглянуті три міфи: про те, що «методика – це вправа» і тому будь-яке методичне дослідження має завершуватися створенням системи (або підсистеми) відповідної цьому дослідженню вправ; про те, що методична розробка в будь-якому методичному дослідженні має лежати в межах одного, і тільки одного, широкого, обґрунтованого та більш-менш загальноприйнятого методичного підходу; і про те, що в методичному дослідженні слід використовувати та спиратися лише на найсучаснішу літературу з галузі. У статті проводиться розмежування між видами освітньої діяльності в навчанні мов і вправами як стандартизованими та допоміжними складниками в системі такого навчання і доводиться, що методичне дослідження має завершуватися чітко сформульованим практичним результатом для використання в освітньому процесі, який зовсім необов'язково буде тільки системою вправ або навіть видів освітньої діяльності. Демонструється також, що розроблені в методичних дослідженнях підходи не мають неодмінно лежати в межах одного широкого та загальноприйнятого підходу, а, навпаки, можуть суміщати риси різних, навіть протилежних, підходів за умов відповідності принципам створеної в останні десятиріччя теорії принципового прагматизму, які забезпечують гармонійність такого суміщення. Нарешті, доводиться, що теорія і методика навчання іноземних мов є наукою, в якій нове знання не скасовує попереднє, а «вбудовується» в нього, створюючи разом з ним нову систему. Тому в методичних дослідженнях абсолютно неможливо спиратися лише на результати досліджень останніх кількох років, а необхідно враховувати (і покликатися) на роботи минулих десятиріч. Робиться висновок, що позбавлення від існуючих «методичних міфів» сильно прискорить і покращить розвиток вітчизняної системи мовної освіти.

Ключові слова: теорія та методика навчання іноземних мов як наука; методичні дослідження; методичні підходи та їх суміщення; види освітньої діяльності та вправа; принципівий прагматизм; покликання на результати попередніх досліджень.

Тарнопольський Олег Борисович,
доктор педагогічних наук, професор,
заведуючий кафедрою прикладної лінгвістики
і методики навчання іноземними мовами,
Університет імені Альфреда Нобеля
ORCID ID 0000-0001-8507-0216
otarnopolsky@ukr.net

О НЕКОТОРЫХ МИФАХ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК НАУКИ

В статье приводятся доказательства того, что украинская теория и методика обучения иностранным языкам как наука развивается довольно стремительно, но ее поступательное развитие до некоторой степени тормозится несколькими необоснованными убеждениями («мифами»), некоторые из которых остались еще с советских времен. В качестве наиболее «тормозящих», с точки зрения дальнейшего ускоренного и наиболее прогрессивного развития отечественной методики, были рассмотрены три «мифа»: о том, что «методика – это упражнения» и поэтому каждое методическое исследование должно завершаться разработкой системы (или подсистемы) соответствующих этому исследованию упражнений; о том, что методическая разработка в любом методическом исследовании должна лежать в пределах одного, и только одного, широкого, обоснованного и более или менее общепринятого подхода; и о том, что в методическом исследовании следует использовать и опираться только на самую современную литературу из данной отрасли. В статье проводится размежевание между видами учебной деятельности в обучении языкам и упражнениями как стандартизованными и вспомогательными составляющими в системе такого обучения и доказывається, что методическое исследование должно завершаться четко сформулированным практическим результатом для использования в образовательном процессе, которому совершенно необязательно быть только системой упражнений или даже видов учебной деятельности. Демонстрируется также, что разработанные в методических исследованиях подходы не должны непременно лежать в пределах одного широкого и общепринятого подхода, а, наоборот, могут совмещать черты разных, даже противоположных, подходов при условии соответствия принципам созданной в последние десятилетия теории принципиального прагматизма, которые обеспечивают гармоничность такого совмещения. Наконец, доказывається, что теория и методика обучения иностранным языкам является наукой, в которой новое знание не отменяет предыдущее, а «встраивается» в него, создавая вместе с ним новую систему. Поэтому в методических исследованиях абсолютно невозможно опираться на исследования лишь последних нескольких лет, а важно учитывать (и ссылаться) на работы прошедших десятилетий. Делается вывод, что избавление от существующих «методических мифов» сильно ускорит и улучшит развитие отечественной системы языкового образования.

Ключевые слова: теория и методика обучения иностранным языкам как наука; методические исследования; методические подходы и их совмещение; виды учебной деятельности и упражнения; принципиальный прагматизм; ссылки на результаты предшествующих исследований.

Tarnopolsky, Oleg,

Doctor of Pedagogy, Full Professor,
Head of the Department of Applied Linguistics
and Methods of Foreign Language Teaching,
Alfred Nobel University
ORCID ID 0000-0001-8507-0216
otarnopolsky@ukr.net

SOME MYTHS OF MODERN UKRAINIAN METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A SCIENCE

The paper gives evidence that the modern Ukrainian theory and methodology of foreign language teaching is quite rapidly developing as a science; however, its onward progress is somewhat "braked" by certain ungrounded convictions ("myths"), some of which originate from the times of the former Soviet Union. Three such myths were analyzed in the article as the ones that to the greatest extent retard the progressive development of the Ukrainian methodology: the myth that "methodology is exercises," this is why every methodological research must necessarily be completed with elaborating a system (or subsystem) of relevant exercises; the myth that whatever is developed in a methodological study should be within the borders of one, and only one, broad, substantiated, and more or less universally recognized methodological approach; and the myth that only the most recent professional literature should be quoted and serve as the foundation for whatever methodological research. In the paper the distinction is drawn between learning activities in language learning and exercises as standardized and auxiliary components in the relevant teaching / learning system, and it is proven that every methodological research has to be completed with some practical result to be used in this system but that result may not necessarily be a system of exercises or even of learning activities. It is also demonstrated that the approaches elaborated in a methodological study do not obligatorily have to be within the framework of only one broad and recognized approach but, on the contrary, may combine the features of different approaches, even opposing each other, as long as they meet the principles of the principled pragmatism theory – those principles that allow to combine such features harmoniously. Finally, it is proven that the theory and methodology of language teaching is a science in which new knowledge does not abolish the preceding knowledge as obsolete. New knowledge is "built into" the preceding knowledge, thus creating a new system together with it. That is why in all the methodological studies it is impossible to use as the foundation only the recent research. The works published even decades ago must be taken into account (and quoted). The conclusion is made that getting rid of the existing "methodological myths" will considerably accelerate and improve the development of the Ukrainian system of language education.

Key words: theory and methodology of foreign language teaching as a science; methodological research; methodological approaches and their combination; learning activities and exercises; principled pragmatism; quoting preceding research.

Постановка проблеми. В епоху глобалізації, коли широкі верстви населення нашої планети потребують оволодіння іноземними мовами для професійного, академічного, особистісного чи просто туристичного

спілкування за межами рідної країни, неминуче виникає своєрідний «бум» у вивченні таких мов людьми різного віку, професійної і соціальної належності. Це особливо стосується України як країни з яскраво вираженими глобалізаційними та європоцентричними прагненнями.

Але задовольнити потреби українського суспільства в оволодінні іноземними мовами можливо тільки за умови максимально якісного й ефективного викладання цих мов тим, хто їх вивчає у різних типах закладах освіти та поза їхніми межами. А така якість та ефективність цілком залежить від напрацювань методики викладання іноземних мов як науки і від того, наскільки повно названі напрацювання запроваджуються в педагогічну практику. Те, що методика викладання іноземних мов є повноцінною і цілком самостійною наукою, яка входить до кола педагогічних наук, але є автономною і такою, яка стоїть дещо осторонь від інших галузей педагогіки, вже давно не викликає сумнівів у вітчизняних науковців (Тарнопольський & Кабанова, 2020). Саме статус вітчизняної методики викладання іноземних мов як відносно незалежної галузі наукових знань разом із гострою соціальною потребою в найбільш ефективних і продуктивних методах, прийомах і засобах навчання цих мов й зумовили її бурхливий розвиток у нашій країні. Про деякі досягнення цього розвитку йтиметься далі.

Але не слід забувати й про те, що сучасна українська методика викладання іноземних мов виникла на основі радянської методики їх навчання. Тому разом із безумовними досягненнями тепер уже колишньої радянської методики вона успадкувала і деякі її недоліки, які в цій статті ми називаємо «методичними міфами» та які, на наш погляд, заважають найбільш ефективному проведенню методичних досліджень, уповільнюючи поступальний розвиток української методики викладання іноземних мов як науки. Подібні міфи йдуть не тільки з минулого, а можуть створюватися й у теперішній час. Аналіз деяких з них є предметом розгляду в цій статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська методика навчання іноземних мов ще за радянських часів вийшла на найбільш передові позиції розвитку та розробки прогресивних світових тенденцій у мовній освіті. Так, у СРСР саме українські методисти зробили найбільший і неоціненний внесок у розробку комунікативного підходу (Дем'яненко, 1984; Скалкин, 1981), який і в наш час домінує в методиці та продовжує розвиватися в Україні після набуття нею незалежності (Скляренко, 1999; Сторожук, 2020).

Така тенденція сучасної методики як міжкультурна та культурологічна спрямованість мовної освіти також

більш ніж повно відображена в дослідженнях українських науковців (Бориско, 1999; Демиденко, 2012; Писанко, 2008; Тарнопольський, 2003), що на практиці зробило освітній процес з іноземних мов не менш культурно спрямованим, ніж це прийнято в закладах освіти розвинутих країн Європи та Північної Америки.

Дуже інтенсивно розвивається в Україні й комп'ютеризація в іншомовній підготовці учнів і студентів. Майже кожна друга кандидатська чи докторська дисертація з методики так чи інакше пов'язана з комп'ютеризацією в навчанні іноземних мов, а найбільше – з використанням мережі Інтернету в цьому навчанні (Биконя, 2017; Британ, 2014; Глазунов, 2016; Краснопольський, 2019). Питання комп'ютеризації педагогічної практики стали настільки актуальними, що активно досліджуються навіть можливості ефективної підготовки до неї викладачів іноземних мов (Лук'янченко, 2009). Важливо підкреслити, що в останній час навчання в умовах карантину породило найсильніший імпульс для наукових розвідок у галузі такої комп'ютеризації (Заярна, 2020; Тарнопольський, 2021), так що так зване комбіноване, або змішане, навчання (побудоване на рівноважному офлайн / онлайн викладанню іноземних мов) навіть наполегливо рекомендується Міністерством освіти і науки України (2020).

Сучасна західна методика навчання іноземних мов приділяє велику увагу розвитку навчальної автономії учнів або студентів у процесі їх опанування (Benson & Voller, 1997). Точно така ж тенденція яскраво виявилася в останні роки і в українській методиці (Биконя, 2017).

У цих умовах не дивно, що найновіші технології в мовній підготовці дуже активно досліджуються та використовуються в педагогічній практиці українських закладів освіти. Ідеться не про технології, які були ще інноваційними кілька десятиріч тому, а зараз вже стали цілком загальноприйнятими, – такі як рольові та ділові ігри, презентації учнів або студентів виучуваною мовою, мозкові штурми, кейс стаді та дискусії. Навіть найновіші та найбільш інноваційні технології сьогодення – творчі майстерні (workshops) виучуваною мовою (Тарнопольський, 2019), проєктні технології (Сторожук, 2020) й іншомовне занурення (Корнева, 2006) – вже стали предметом методичних досліджень і все ширше впроваджуються в освітній процес у нашій країні.

Є навіть деякі аспекти, де українські вчені-методисти дещо обігнали своїх колег-фахівців у галузі викладання іноземних мов із найбільш розвинутих країн. Наприклад, конструктивістський підхід до мовної підготовки, який втілюється через експериментальне навчання (Kohonen, 2014), принципівий прагматизм (Kumaravadivelu, 2003) у мовній освіті в Україні розвиваються інтенсивніше, ніж у країнах Заходу (Tarnopolsky, 2018), так що опис цих підходів

навіть увійшов у базовий підручник із методики викладання іноземних мов, який використовується для підготовки майбутніх викладачів цих мов (Тарнопольський, 2020, с. 66-68).

Але прогрес української методики викладання іноземних мов як науки дещо уповільнюється або навіть гальмується деякими «методичними міфами», як вони були названі вище. Чимало з них беруть свій початок у тій формі іншомовної підготовки учнів і студентів, яка була поширена за часів колишнього СРСР. Ці міфи сформувалися в надрах радянського свідомо-порівняльного підходу до навчання іноземних мов (Тарнопольський, 2020, с. 56-57) (ми використовуємо термін «підхід», а не «метод», виходячи з положень, висунутих у роботі J. C. Richards та T. S. Rogers (1986)). Названий підхід десятиріччями панував, якщо не єдино припустимим, у радянській методиці, сформувавши наукові погляди не одного покоління вчених-методистів. Як теоретичні положення цього підходу, так і практичні стратегії викладання, що були розроблені на його основі, показали свою неефективність та абсолютну застарілість ще в минулому столітті, але деякі з його постулатів продовжують жити у свідомості чималого числа методистів старшого покоління, передаючись ними молодим науковцям. До двох таких, найбільш шкідливих, методичних міфів, які були успадковані українською методикою завдяки багаторічному засиллю свідомо-порівняльного підходу і які виявляються ще в наш час, ми відносимо:

1. Міф про те, що «методика – це вправи» і тому будь-яке методичне дослідження має завершуватися розробкою системи (або підсистеми) відповідних цьому дослідженню вправ і створенням відповідного результату дослідження посібника чи підручника.

2. Міф про те, що методична розробка в будь-якому методичному дослідженні має лежати в межах одного, і тільки одного, широкого, обґрунтованого та більш-менш загальноприйнятого методичного підходу (наприклад, комунікативного). Будь-яка еkleктика у використанні методичних підходів вважається абсолютно неприпустимою. Тому і порівняння в методичному експерименті має проводитися не між різними підходами, а між різними моделями навчання, що були розроблені в межах того самого методичного підходу.

Є ще й третій міф, який ніяк не є пов'язаним з радянським минулим сучасної української методики, а запроваджується скоріше адміністративно, приносячи не менше шкоди ніж перші два. Це:

3. Міф про те, що в методичному дослідженні слід використовувати лише найсучаснішу літературу з галузі. Така вимога навіть нерідко супроводжується встановленням якихось квот на покликання на джерела, що були опубліковані в минулі десятиріччя.

Перелічені міфи заважають поступальному розвитку вітчизняної методики викладання іноземних мов як науки, і тому «розвінчання» цих міфів з ціллю усунення їхнього впливу обрано метою нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Подальший виклад доцільно побудувати як послідовний аналіз трьох методичних міфів, згаданих вище.

Міф про те, що «методика – це вправи».

Словник української мови (1970-1980) визначає вправу як вид освітньої діяльності, що передбачає: «Розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою» та / або «Спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань». Отже, виходячи з наданого визначення, вправи в навчанні іноземних мов є більш-менш стандартизованими, одноманітними, повторюваними мовленнєвими діями, що призначені загалом для відпрацювання мовленнєвих навичок та їх удосконалення, а зовсім не для розвитку мовленнєвих умінь, яке вимагає аж ніяк не стандартизованої, а, навпаки, варійованої, нешаблонної та різноманітної цілісної мовленнєвої діяльності для їх формування. Тому марно в європейській та американській методиці навчання іноземних мов розрізняють «види навчальної діяльності» (*learning activities*) та «вправи» (*exercises*), відводячи останнім суто допоміжну роль. Вони лише тренують автоматизми / навички, готуючи їх до використання у творчій освітній діяльності, у якій розвиваються мовленнєві вміння. Наприклад, багаторазове використання за зразком однієї певної мовної (граматичної або лексичної) форми для відповіді на запитання – це вправа (*exercise*), у якій така форма тренується. А рольова гра, дискусія виучуваною мовою, обговорення кейсу тощо – це мовленнєва освітня діяльність, у якій одночасно та підсвідомо для того, хто навчається, відпрацьовується і мовна форма, яка щойно тренувалася у вправах, і багато інших мовних форм, які з нею сполучаються.

Різниця між вправами та видами освітньої діяльності не є просто «академічним капризом». Вона дуже суттєва з практичного погляду. Наприклад, такий широкий і багатоаспектний вид освітньої діяльності як «проектна робота» на заняттях з іноземної мови взагалі не складається з ніяких вправ, а розбивається на більш дрібні види освітньої діяльності, що формують мовленнєві вміння, попутно закріплюючи та розвиваючи численні мовні / мовленнєві навички тих, хто навчається. Цими видами освітньої діяльності є творчі мозкові штурми, дискусії, пошук, опрацювання та обговорення необхідної іншомовної змістовної інформації, написання есе чи статті тощо – дещо абсолютно відмінне від стандартизованих вправ для розвитку мовленнєвих автоматизмів / навичок. Тому, коли від дисертації з теорії та методики навчання

мов (а такі дисертації є одним з основних джерел прогресивного розвитку цієї теорії та методики в Україні), яка присвячена, наприклад, іншомовному навчальному проектуванню, вимагається представити практичні напрацювання здобувача як розроблену ним систему чи підсистему вправ, то це нерідко спотворює ці напрацювання, змушуючи утискати різноманітні широкі та гнучкі види творчої освітньої діяльності в «прокрустове ложе» стандартизованих вправ, які за визначенням не можуть бути ніякими іншими, а тільки стандартизованими.

Отже, вимога, що методичне дослідження (особливо дисертаційного характеру) має завершуватися розробкою та представленням системи чи підсистеми вправ є принаймні контрпродуктивною. Можна висувати вимогу завершувати дослідження представленням системи чи підсистеми видів освітньої діяльності та вправ як допоміжного складника цієї системи / підсистеми. Але й це не може бути обов'язковим. Наприклад, дослідження, що присвячується оптимізації добору змісту навчання, уточненню його цілей може і не мати такої системи / підсистеми для свого результату.

Що дійсно обов'язково має бути результатом будь-якого методичного дослідження, зважаючи на прикладний характер методики як науки, – це *практичний вихід* з цього дослідження для педагогічної практики викладання іноземних мов, але яким саме буде цей практичний вихід, не підлягає жорсткій формалізації. Узагалі зайва формалізація, яка зараз нерідко є в прийнятих вимогах до методичних дослідницьких робіт, особливо дисертаційного характеру, зовсім не йде їм на користь. У спробах побудувати дослідження та його опис так, щоб вони чітко дотримувалися досить суворо встановленої форми для полегшення праці рецензента (який бажав би бачити те, що він чекає на очікуваному місці), із наукової роботи нерідко вихолощується те, що в ній є дійсно нового, оригінального, знижуючи майже до нуля реальну наукову цінність і породжуючи методичні дисертації як дві краплини води схожі одна на одну.

Із викладеного погляду не є слушною також відкрита чи завуальована вимога деяких вчених рад про те, що дисертація з теорії та методики навчання іноземних мов повинна мати серед практичних наробок дисертанта навчальний посібник або навіть підручник. Звичайно, дуже добре, коли таке напрацювання є, але воно не завжди можливе і навіть потрібне. По-перше, ця вимога впливає з вимоги закінчувати дисертаційну роботу представленням системи / підсистеми вправ, які в повній сукупності безперечно якнайкраще втілюються в посібнику чи підручнику. Але ми вже обговорювали те, що вправи в наведеному вище їх розумінні не можуть і не повинні бути кінцевим практичним продуктом

будь-якого методичного дослідження, тому не слід вимагати й створення посібника для повного їх представлення. По-друге, навчальний посібник, що складається зі стандартизованих вправ, може створити будь-який методист (звідсіля й вимога надавати такий посібник, яка була породженою ще в надрах цілком стандартизованого свідомо-порівняльного підходу). Інша річ – сучасний посібник, а тим більше підручник, що базується на творчих нестандартизованих видах освітньої діяльності. Його підготовка вимагає дуже специфічних умінь та якостей автора, відмінних від умінь та якостей, що потрібні для проведення наукового дослідження. Тому не дарма в розвинутих країнах Заходу автори підручників з навчання іноземних мов зовсім не часто ведуть наукові методичні дослідження і, навпаки, дослідники в цій галузі майже ніколи не готують навчальні посібники та підручники для практики викладання мов. Це означає, що й українські дисертації з теорії та методики навчання мов не повинні неодмінно передбачати наявність навчального посібника чи підручника, що був підготовлений дисертантом.

Міф про те, що методична розробка в будь-якому методичному дослідженні має лежати в межах одного, і тільки одного, широкого, обґрунтованого і більш-менш загальноприйнятого методичного підходу.

У наш час і в нашій країні тим єдиним підходом, у межах якого має проводитися методичне дослідження, імпліцитно визнається комунікативний підхід – найбільш поширений і такий, який розглядається як оптимальний. Але у світі з'явилися дуже авторитетні та добре обґрунтовані роботи, що проголошують прихід пост-методової (*post-method*) ери в навчанні іноземних мов, тобто такої, найбільш характерною рисою якої стає певна еkleктика, суміщення різних підходів в одній інноваційній навчальній системі заради поліпшення цієї системи, щоб вона приносила найкращі практичні результати опанування мови завдяки поєднанню різних досягнень методики із різних підходів, що виникли за весь історичний період її розвитку (Kumaravadivelu, 2003). Таке *прагматичне* поєднання досягнень різних підходів у межах одного нового об'єднаного можливе за умови дотримання в такому поєднанні 10 принципів (унаслідок чого інноваційний підхід, який розглядається, отримав назву принципового прагматизму):

- доводити до максимуму можливості для навчання в тих, хто навчається;
- доводити до мінімуму їхні розбіжності в сприйнятті матеріалу;
- полегшувати комунікативну взаємодію тих, хто навчається;
- розвивати їхні навчальну автономію;
- сприяти усвідомленню мовних явищ тими, хто навчається;

- активувати їх 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).

Переваги принципово прагматичного, чи обґрунтовано еkleктичного (Tarnopolsky, 2018), або *багато-підхідного*, напрямку в практиці мовної освіти та розвитку методики як науки вже обговорювалися в літературі, зокрема в наших роботах (Kumaravadivelu, 2003; Tarnopolsky, 2018). Але в контексті цієї статті доречно говорити не про них, а про ту шкоду, яку завдає *однопідхідний* напрямок експериментальним методичним дослідженням. Шкода ця полягає в тому, що він змушує порівнювати в методичному експерименті нові методичні розробки з тими, які знаходяться в межах того самого методичного підходу до навчання. Така вимога у своєму логічному розвитку призводить до того, що дослідника, який готує дисертацію з теорії та методики навчання мов, змушують порівнювати в експерименті розроблену ним модель навчання з аналогічною, але такою, з якої вилучені деякі складники створеної дослідником моделі. Результати методичного експерименту в таких умовах є майже завжди однаковими: обидві моделі є прийнятними, але створена дослідником модель з повним набором складників є кращою ніж та, у якій деякі складники є вилученими.

В одній з наших статей (Тарнопольський, 2011) ми вже доводили повну хибність такої організації методичного експерименту, яка взагалі нічого не дозволяє реально в ньому довести, а якщо щось і доводить, то отримані докази подібні твердженню, що людина може вижити і з одним вухом чи оком, але з двома вона все ж таки буде жити та функціонувати краще. Такі і їм подібні контрпродуктивні вимоги до методичних досліджень, які зводять їх результативність майже нанівець, завжди будуть виникати, доки методика не позбавиться від розглянутого міфу обов'язкової *однопідхідності*. Якщо ж ставити питання, з чим порівнювати в методичному експерименті ефективність розробленої методики з існуючою, то, мабуть, як методику, з якою має порівнюватися новостворена (експериментальна), доцільно обирати ту, що втілена в найкращих, найновіших і таких, які довели свою практичну ефективність, вітчизняних і зарубіжних підручниках з іноземної мови. Якщо в методичному експерименті створена дослідником методика призводить до вищої і кращої результативності освітнього процесу, ніж досягається за використання названих підручників за інших рівних умов, то ефективність запропонованої методики можна вважати доведеною.

Міф про те, що в методичному дослідженні слід використовувати лише найсучаснішу літературу з галузі.

Від методичних досліджень, особливо дисертаційних, нерідко вимагається, щоб більшість покликань на літературу, у якій розглядається досліджуване питання, містила джерела, опубліковані лише в останні 10 років. Іноді навіть встановлюються квоти (дуже обмежені) покликань на джерела, що були опубліковані раніше цього терміну, а покликатися на роботи п'ятдесятирічної або сторічної давнини взагалі вважається малоприйнятним. До речі, аналогічна вимога нерідко висувається і до навчальної літератури, що добирається для навчальних курсів з методики та з викладання іноземних мов взагалі.

Цілком можливо, що така вимога може бути слушною для досліджень у галузі точних наук, інформаційних технологій тощо. Відомо, що в цих галузях знання майже повністю оновлюються кожен десяток років, так що деякі раніше надбані знання стають повністю неактуальними. Але в гуманітарних науках, зокрема в методиці, нові знання не спростовують попередніх, а *вбудовуються в них*, так що нове знання фактично не може існувати без зв'язку з попереднім.

Це зумовлено тим, що методика як наука розвивається за принципом маятника: погляди на шляхи розв'язання одних і тих самих методичних проблем змінюються від повного відкидання раніше прийнятого підходу до повернення до нього на новому рівні з упрощенням тих чи тих модифікацій. Прикладом є проблема застосування рідної мови та перекладу в процесі викладання іноземних мов. Інтерпретації тут коливалися від розгляду такого використання як обов'язкового (перекладно-граматичний, а пізніше споріднений з ним свідомо-порівняльний підходи) до повного відкидання навіть можливості звернення до рідної мови та перекладу в процесі навчання іноземної мови (прямістські та нео-прямістські концепції) і, нарешті, до визнання у наш час можливості дуже обмеженого та поміркованого їх використання. І те саме можна сказати майже про кожну методичну проблему. Так, найсучасніша методична проблема культурологічної спрямованості навчання іноземних мов була обґрунтована в монографічній роботі R. Lado "Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers", опублікованій 1957 року, тобто більше ніж 70 років тому. Виникає питання, як можна в наш час досліджувати цю та багато подібних методичних проблем, не покликаючись на роботи, у яких вони не тільки вперше почали розглядатися, але й результати яких зараз є актуальними, так що, не використовуючи їх і не покликаючись на них, дослідник змушений «знову винаходити колесо».

Звичайно, кожен сучасний дослідник у галузі методики викладання іноземних мов повинен у своїх

публікаціях демонструвати володіння як найсучаснішими та найновішими досягненнями в галузі, так і знання усіх останніх публікацій з досліджуваного питання. Але вимога вкрай обмежити покликання на публікації минулих років (як і багато інших суто формальних вимог до проведення та представлення результатів методичних досліджень) є дуже шкідливою, оскільки змушує дослідника гаяти час на знаходження та доведення вже давно відомого. Чим менше подібних формальних вимог буде ставитися, тим скорішим і результативнішим буде розвиток української методики навчання іноземних мов як науки.

Отже, сучасна українська теорія та методика навчання іноземних мов як наука розвивається досить стрімко, але її поступальний розвиток дещо гальмується кількома необґрунтованими переконаннями («міфами»), деякі з яких залишилися ще з радянських часів. Як найбільш «гальмуючі» з погляду подальшого найскорішого та найбільш прогресивного розвитку вітчизняної методики були розглянуті три міфи: про те, що «методика – це вправи» і тому будь-яке методичне дослідження має завершуватися розробкою системи (або підсистеми) відповідних цьому дослідженню вправ; про те, що методична розробка в будь-якому методичному дослідженні має лежати в межах одного, і тільки одного, широкого, обґрунтованого і більш-менш загальноприйнятого методичного підходу і про те, що в методичному дослідженні слід використовувати лише найсучаснішу літературу з галузі. «Розвінчання» цих трьох міфів, яке наводиться в статті, може зіграти позитивну роль у подальшій розробці в нашій країні найбільш ефективних і результативних систем навчання іноземних мов. Але хоча три розглянуті «міфи» в статті трактуються як найшкідливіші, ними не вичерпуються всі «міфи», що заважають подальшому прогресу в напрацюванні оптимальних методик навчання іноземних мов в Україні. Тому **подальша перспектива розвідок** в обраному в статті напрямку вбачається в аналізі та «розвінчання» інших «міфів», які притаманні вітчизняним підходам до мовної освіти.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Биконя, О. П. (2017). *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей* (Автореферат дисертації доктора педагогічних наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бориско, Н. Ф. (1999). *Концепція учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителя немецкого языка (На материале интенсивного обучения)*. Киев: Издательский Центр КГЛУ.
- Британ, Ю. В. (2014). *Формування професійно орієнтованої читачької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Глазунов, М. С. (2016). *Формування англомовної компетентності в письмовому мовленні майбутніх учителів з використанням веб-технологій* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Демиденко, О. П. (2012). *Методика навчання студентів немовних спеціальностей стандартів повсякденної комунікативної поведінки американців* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Дем'яненко, М. Я. (1984). *Основы общей методики обучения иностранным языкам*. Киев: Вища школа.
- Заярна, І. С. (2020). *Методика дистанційного навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців* [Монографія]. Львів-Торунь: Ліга-Прес.
- Корнева, З. М. (2006). *Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Краснопольський, В. Е. (2019). *Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей на основі створення і використання веб-технологій* (Автореферат дисертації доктора педагогічних наук). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Северодонецьк.
- Лук'янченко, І. О. (2009). *Формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Міністерство освіти і науки України. (2020). *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
- Писанко, М. Л. (2008). *Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Скалкин, В. Л. (1981). *Основы обучения устной иноязычной речи*. Москва: Русский язык.
- Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій. *Іноземні мови*, 3, 3-7.
- Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980)*. Взято з <http://sum.in.ua/>
- Сторожук, С. Д. (2020). *Формування писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови на основі проектних технологій* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Тарнопольський, О. Б. (1991). *Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе* (Диссертація доктора педагогічних наук). Одеса, Україна.
- Тарнопольський, О. Б. (2011). О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 8, 24-27.
- Тарнопольський, О. Б. (2019). Students workshops: one of the most challenging experiential learning tasks in courses of English as foreign language at tertiary schools. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету, Серія: Педагогіка та психологія*, 30, 17-25.
- Тарнопольський, О. Б. (2021). Кейс стаді: онлайн навчання англійської мови та теоретичних дисциплін мовного циклу студентів вишу та слухачів комерційних мовних курсів в умовах карантину – переваги, недоліки та перспективи. *Іноземні мови*, 1, 25-32.
- Тарнопольський, О. Б., & Кабанова М. Р. (2020). *Методика викладання іноземних мов у вищій школі*. Вінниця: Нова Книга.
- Тарнопольський, О. Б., & Скляренко, Н. К. (2003). *Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA* (2-ге вид.). Київ: ІНККОС.
- Benson, Ph., & Voller P. (Ed.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman.
- Kohonen, V. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies in language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Richards, J. C., & Rogers T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.

REFERENCES

- Bykonja, O. P. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady samostijnoi pozaaudytornoj roboty z anhlijs'koi movy studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej* (Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Borysko, N. F. (1999). *Kontseptsyia uchebno-metodycheskoho kompleksa dlia praktycheskoj iazykovej podhotovky uchytelia nemetskoho iazyka* (Na materyale yntensyvnoho obuchenya). Kyev: Yzdatel'skyj Tsentrl KHLU.
- Brytan, Yu. V. (2014). *Formuvannia profesijno orijentovanoi chytats'koi kompetensii u majbutnikh vykladachiv anhlijs'koi movy zasobamy Internet-resursiv* (Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Hlazunov, M. S. (2016). *Formuvannia anhlmovnoi kompetentnosti v pysemnomu movlenni majbutnikh uchyteliv z vykorystanniam veb-tekhnologij* (Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Demydenko, O. P. (2012). *Metodyka navchannia studentiv nemovnykh spetsial'nostej standartiv povsiakdennoi komunikativnoi povedinky amerykantsiv* (Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk). Pivdenoukrains'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni K. D. Ushynskoho, Odesa, Ukraina.
- Dem'janenko, M. Ja. (1984). *Osnovy obshhej metodiki obuchenija inostrannym jazykam*. Kiev: Vishha shkola.
- Zaiarna, I. S. (2020). *Metodyka dystantsijnoho navchannia anhlijs'koho arhumentativnoho pys'ma majbutnikh pravoznavtsiv* [Monohrafiia]. L'viv-Torun': Liha-Pras.
- Kornieva, Z. M. (2006). *Metodyka navchannia majbutnikh ekonomistiv anhlijs'koho dilovoho movlennia na osnovi tekhnologii zanurennia* (Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Krasnopol's'kyj, V. E. (2019). *Inshomovna pidhotovka studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostej na osnovi stvorennia i vykorystannia veb-tekhnologij* (Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk). Skhidnoukrains'kyj natsional'nyj universytet imeni Volodymyra Dalia, Sievierodonetsk.
- Luk'ianchenko, I. O. (2009). *Formuvannia informatsijnoi kul'tury majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy* (Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk). Pivdenoukrains'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni K. D. Ushynskoho, Odesa, Ukraina.

- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2020). *Rekomendatsii schodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyschoi ta vyschoi osvity*. Vziato z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>
- Pysanko, M. L. (2008). *Formuvannia anhlomovnoi sotsiokul'turnoi kompetentsii u studentiv movnykh spetsial'nostej na bazi nimets'koi movy iak pershoi inozemnoi* (Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Skalkin, V. L. (1981). *Osnovy obuchenija ustnoj inozazychnoj rechi*. Moskva: Russkij jazyk.
- Skliarenko, N. K. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok ta vmin'. *Inozemni movy*, 3, 3-7.
- Slovník ukrains'koi movy. Akademichnyj tlumachnyj slovník (1970-1980)*. Vziato z <http://sum.in.ua/>
- Storozhuk, S. D. (2020). *Formuvannia pysemnoi komunikativnoi kompetentnosti majbutnikh vykladachiv anhlis'koi movy na osnovi proiektnykh tekhnolohij* (Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk). Pivdenoukrais'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni K. D. Ushyns'koho, Odesa, Ukraina.
- Tarnopol'skij, O. B. (1991). *Osnovy optimizacii obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze* (Dysertatsiia doktora pedagogicheskikh nauk). Odessa, Ukraina.
- Tarnopol'skij, O. B. (2011). O nekotoryh osobennostjah provedenija jeksperimental'nyh issledovanij v oblasti metodiki obuchenija inostrannym jazykam. *Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 8, 24-27.
- Tarnopolsky, O. (2019). Students workshops: one of the most challenging experiential learning tasks in courses of English as a foreign language at tertiary schools. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Serii: Pedahohika ta psykholohiia*, 30, 17-25.
- Tarnopol'skij, O. B. (2021). Kejs stadi: onlajn navchannia anhlis'koi movy ta teoretychnykh dystsyplyn movnoho tsykladu studentiv vyshu ta slukhachiv komertsijnykh movnykh kursiv v umovakh karantynu – perevahy, nedoliky ta perspektyvy. *Inozemni movy*, 1, 25-32.
- Tarnopol'skij, O. B., & Kabanova M. R. (2020). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u vyschij shkoli*. Vinnytsia: Nova Knyha.
- Tarnopol'skij, O. B., & Skliarenko, N. K. (2003). *Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA* (2-he vyd.). Kyiv: INKOS.
- Benson, Ph., & Voller P. (Ed.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman.
- Kohonen, V. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies in language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Richards, J. C., & Rogers T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.

Отримано 04.04.2021р.

