

УДК 81'2:378.17

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-42

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

М.Р. КАБАНОВА,

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

П.В. БРЕДБІЄР,

*викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

НАСКІЛЬКИ МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ Є ЗАЛЕЖНОЮ ВІД ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ?

У статті розглядається проблема взаємовідносин методики викладання іноземних мов як науки і загальної педагогіки. Доводиться, що, хоча методика і є педагогічною наукою, вона є наукою автономною і навіть у багатьох аспектах незалежною від загальної педагогіки – значно більшою мірою, ніж будь-які інші предметні дидактики. Це дозволяє методиці викладання іноземних мов створювати практичні методики такого викладання, ігноруючи деякі загальнопедагогічні принципи.

Ключові слова: методика викладання іноземних мов як наука, загальна педагогіка, взаємовідносини методики і педагогіки, автономія/незалежність.

Постанова проблеми. Одна з найважливіших проблем сучасної вишівської освіти в Україні, що пов'язана із створенням можливостей для реалізації євро- і світоінтеграційних прагнень нашої країни, полягає у забезпеченні дійсно ефективного викладання іноземних мов у ЗВО – такого викладання, яке б гарантовано дозволяло довести рівень володіння вивчуваною мовою принаймні до B2 [1]. Ці можливості значною мірою залежать від методики викладання іноземних мов як науки і розроблених нею практичних методик навчання тієї чи іншої мови. Створення таких методик, у свою чергу, залежить від того, як розуміється методика викладання іноземних мов як педагогічна наука і як інтерпретуються її зв'язки з іншими педагогічними науками, тобто наскільки автономною вона є від цих наук, оскільки саме рівень автономності визначає рівень свободи фахівців у галузі методики викладання іноземних мов у створенні власних творчих напрацювань. Питання щодо автономії методики серед інших педагогічних наук ще не знайшло остаточного вирішення, і саме обґрунтування такого вирішення є темою цієї статті. Її **мета** полягає у доведенні відносно незалежності методики викладання іноземних мов від загальної педагогіки, незалежності, яка дозволяє створювати практичні методики такого викладання, навіть ігноруючи деякі загальнопедагогічні принципи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існує принаймні три значення терміна «методика викладання іноземних мов», і усіх їх необхідно брати до уваги. Наведені нижче визначення терміна частково збігаються за основним змістом з тими, які надаються у добре відомих і давно виданих посібниках з методики [4; 5, 6; 8], хоча відрізняються від них деякими специфічними тлумаченнями і конкретними формулюваннями.

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

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

Нарешті, третім значенням терміна є *методика викладання іноземних мов як педагогічна наука, яка підрозділяється на загальну методику, що досліджує викладання всіх іноземних мов взагалі, та методики викладання окремих мов, таких як англійська, французька, іспанська та ін.*

Саме третє значення цікавить нас найбільше у контексті цієї статті, оскільки методика як наука становить зміст навчального курсу методики викладання іноземних мов, який служить джерелом формування у тих, хто навчаються, відповідних знань для подальшого практичного навчання цих мов.

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

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

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

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

Важливо визначити склад та провідні властивості суб'єктів та об'єктів навчання іноземних мов, взаємозв'язки та взаємозалежності яких досліджує методика.

Суб'єктами навчального процесу з іноземної мови є як викладач цієї мови, так і, безумовно, всі ті, кого він навчає. Останні як суб'єкти навчального процесу є, мабуть, не менше, якщо не більше, важливими для його успіху, ніж викладач, тому що, якщо студенти не вмотивовані або дуже слабо вмотивовані в опануванні мови і ніяк не зацікавлені нею, то жодні зусилля викладача, навіть найкращого, не призведуть до значних успіхів.

Є ще одна властивість тих суб'єктів навчального процесу, яких навчають, що впливає на успішність опанування мови. Це здібності до її засвоєння. У тому, що такі здібності існують і від них певною мірою залежить успішність, а головне, швидкість навчання, сумні-

вів немає [2]. Саме тому свого часу досить активно розроблялися тести (так звані *aptitude-tests*) для визначення цих здібностей у тих, хто приступає до вивчення нерідної мови. Але подальші дослідження і педагогічна практика довели, що тих, хто за рівнем здібностей взагалі не здатні оволодівати іноземною мовою, настільки мізерна кількість, що ці незначні і дуже рідкісні винятки ніяк не впливають на загальну ефективність навчального процесу, тобто можуть взагалі не враховуватися методикою як наукою. У всіх же інших категорій тих, хто навчаються, здібності, індивідуальні особливості, вік тощо звичайно впливають на темп та ефективність опанування мови та спілкування нею, але цей темп та ефективність значно більше залежать від володіння ними оптимальними стратегіями навчання [12], так що формування подібних стратегій у студентів стає не менш важливим завданням викладача, ніж розвиток у них високої навчальної мотивації (див. вище).

Викладач іноземної мови, як суб'єкт навчального процесу з опанування мови, має відрізнятися численними особистісними якостями та вміннями для забезпечення досягнення успіху в навчанні тими, кого він навчає. Ці якості висвітлені та обговорюються у так званих професіограмах викладачів іноземних мов [7]. Серед професійно необхідних якостей та вмінь викладача є багато досить специфічних, наприклад, таких як уміння створювати оптимальний психологічний клімат в аудиторії, уміння долати у тих, хто навчаються, психологічні бар'єри та побоювання помилок, що дуже заважають успішній участі в іншомовному спілкуванні, тощо.

Традиційно на перше місце серед найважливіших якостей висококваліфікованого викладача іноземної мови ставився якомога вищий рівень володіння цією мовою. Саме тому дуже довго носії мови розглядалися як її найкращі викладачі, і навіть зараз їм надається перевага у чималому числі країн, де, наприклад, англійська мова викладається як іноземна. Насправді у сучасній науці погляд на це питання кардинально змінився. Перш за все, його вирішення залежить від того, чи викладається мова як *іноземна* (в країні, де ця мова не є державною або офіційно визнаною мовою спілкування більшості населення) або як *друга* (в країні саме цієї мови, куди носії інших мов приїжджають назавжди як іммігранти або на короткий термін спеціально заради іншомовної підготовки). В останньому випадку, коли зазвичай аудиторія тих, хто вивчає мову, є *полілінгвальною* (в одній і тій самій навчальній групі одну й ту саму другу мову вивчають носії різних інших мов), викладачем мови, що вивчається, має і може бути тільки її носій, який спілкується з усією групою лише виучуваною мовою, що є у цьому випадку єдиним можливим засобом комунікації для усіх учасників навчального процесу.

Зовсім іншою є ситуація, коли мова вивчається як іноземна, тобто за межами середовища її постійного, повсякденного використання. Тут викладач – носій виучуваної мови втрачає багато зі своїх переваг і чимало в чому поступається викладачеві – неносієві мови (аналогічного рівня кваліфікації), який працює у монолінгвальній аудиторії і має ту саму рідну мову, що й його студенти [10]. Переваги такого викладача-неносія мови були підсумовані О. Тарнопольським [14] на основі як власних розробок, так і думок інших авторів. Автор стверджує, що викладач – неносій мови здатний:

1. Використовувати рідну мову своїх студентів там і тоді, де вона може стати на користь і полегшити та прискорити формування навичок та вмінь користування іноземною мовою, що вивчається;
2. Проводити цілеспрямоване зіставлення явищ рідної та іноземної мови для кращого усвідомлення особливостей виучуваної мови тими, хто навчаються, що допомагає полегшити позитивне перенесення з рідної мови у виучувану, якщо є збіг мовних явищ, а також запобігти інтерференції рідної мови, коли такі явища різняться;
3. Проводити цілеспрямоване зіставлення явищ рідної та іноземної культури для кращого усвідомлення культури виучуваної мови тими, хто навчаються, що допомагає розвивати в останніх культурно обумовлену комунікативну поведінку, прийнятну для іншомовної культурно-мовної спільноти;
4. Краще справлятися з труднощами, дотичними до специфічних явищ виучуваної мови, що постають перед студентами у зв'язку з різницею між двома мовами, оскільки свого часу, опановуючи іноземну мову, викладач відчував ті самі труднощі;
5. Стати досяжним зразком у засвоєнні мови для студентів («Якщо він так опанував чужу для нього мову, чому я не зможу?»), в той час як викладач-носій мови є, за стверджен-

ням В. Кук [10], здебільшого зразком недосяжним саме тому, що він – носій і володіння мовою, виучуваною студентом з великими зусиллями, «надано йому від природи».

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

Об'єктами навчального процесу з іноземних мов є усе, що використовується суб'єктами для досягнення очікуваних результатів навчання. Це, перш за все, сама іноземна мова, яка викладається та вивчається, і те, що стосується спілкування нею. До об'єктів навчального процесу належать підручники і навчальні посібники, які застосовуються, словники, довідники, навчальні програми та плани, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми, Інтернет і безмежна кількість засобів навчання, включаючи засоби відтворення аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютери тощо. Важко навіть назвати, що не може за певних умов стати об'єктом навчального процесу з іноземних мов.

В усіх суб'єктах та об'єктах навчального процесу з іноземних мов методика як науку цікавить не вся безмежна кількість властивостей і якостей цих суб'єктів та об'єктів, а лише ті з них, які так чи інакше впливають на якість та результативність навчального процесу. Усі якості суб'єктів і об'єктів навчання цікавлять та враховуються методикою викладання іноземних мов не самі по собі, а тільки в їх взаємозв'язках і взаємозалежностях у навчальному процесі, точніше, у *взаємодії* в навчальному процесі з іноземної мови усього дотичного до цього процесу комплексу якостей і властивостей усіх суб'єктів та об'єктів у ході викладання мови та її опанування. *Таким чином, методика викладання іноземних мов як наука досліджує взаємодію в навчальному процесі лише тих властивостей і якостей суб'єктів та об'єктів цього процесу, які так чи інакше впливають на його успішність. Вона абстрагується від усіх інших їхніх властивостей та якостей.*

Саме виходячи з наданих визначень методики викладання іноземних мов як науки, її «поля досліджень» та вказаної цілеспрямованості таких досліджень, доцільно трактувати відносини методики з такою базовою для неї наукою як *педагогіка*.

Виклад основного матеріалу. Методика, безумовно, є педагогічною наукою, оскільки вона пов'язана з навчанням, а будь-яке навчання – це сфера дії дидактики, тобто науки про навчання як частини педагогіки. Більш того, методика входить і до сфери діяльності іншої частини педагогіки: теорії виховання. Навчання мов, безумовно, має виховний та розвиваючий вплив, що означає залежність такого навчання від теорії виховання. Нарешті, методика залежить і від окремих галузей педагогіки, таких, наприклад, як педагогіка професійної освіти. Зв'язок останньої з методикою навчання дорослих іноземних мов для професійних цілей є настільки сильним і близьким, що іноді навіть трудно визначити, до методики чи до педагогіки професійної освіти належить те чи інше наукове дослідження.

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

Перша така різниця полягає в тому, що більшість суто педагогічних дисциплін, таких як окремі предметні дидактики викладання переважної більшості навчальних дисциплін (фізика, хімія, історія, математика та ін.), орієнтована на засвоєння тими, хто навчається, *знань* і саме опанування їх розглядається як головна мета навчального процесу. Методика також використовує мовні знання, але лише як *інструмент, а не як мету навчання*. Метою ж є *формування у студентів мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмій*, що впливає з орієнтації навчального процесу на мовлення, а не на систему мови. Це означає, що можна і часто навіть необхідно давати тим, хто навчається, мовні правила (знання). Але як

тільки, відштовхуючись від них, у студентів сформовані відповідні автоматизми, навички та вміння, потреба в уведених правилах (знаннях) відпадає і вони можуть бути навіть забутими без всякої шкоди для кінцевих результатів навчання.

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

Це призводить до того, що деякі загальнодидактичні принципи, які орієнтовані на навчання знань, мають дещо обмежене значення для методики викладання іноземних мов. Це стосується, наприклад, загальнодидактичного принципу свідомості, який потребує повного усвідомленого розуміння усього, що стосується навчального матеріалу, який уводиться у навчальному процесі. Коли йдеться про засвоєння знань, без такого повного усвідомленого розуміння повноцінного їх засвоєння просто не може бути. Коли ж йдеться, наприклад, про розвиток автоматизмів і навичок правильного, згідно з нормами системи мови, мовного оформлення мовлення, то чим менше задіяна свідомість у процесі формування таких автоматизмів і навичок (наприклад, коли вони формуються здебільшого підсвідомо в процесі мовленнєвої практики), тим краще для кінцевого результату і тим легше і швидше він досягається [11; 15]. Аналогічною є ситуація із загальнодидактичним принципом науковості, тому що, наприклад, пояснюючи студентам деякі граматичні явища вивчуваної мови, цілком можливо дещо відступати від суто наукового (лінгвістичного) їх трактування заради досягненні більшої зрозумілості та доступності для тих, хто навчається (так звана «педагогічна грамати́ка»).

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

Значно серйознішим запереченням може бути посилання на практичний курс рідної мови, де також головним є оволодіння мовленнєвими автоматизмами, навичками та вміннями, а знання (мовні правила) служать лише як інструмент, відправна точка для їх формування. Після того, як потрібні мовленнєві автоматизми, навички та вміння сформовані, мовні правила можуть бути забутими, як забуває їх більшість освічених людей, які майже бездоганно користуються рідною мовою у спілкуванні, але нерідко не здатні чітко згадати жодного мовного правила з курсу рідної мови, на якому базується їхнє грамотне користування нею в комунікації.

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

По-перше, ті, хто вивчають курс рідної мови, приходять на нього вже з повним практичним володінням нею і у самому курсі йдеться лише про наукове удосконалення цього володіння через усвідомлення студентами тих чи інших явищ системи мови для відпрацювання на базі такого усвідомлення автоматизмів, навичок та вмінь високограмотного використання уведених мовних елементів у процесі мовленнєвого спілкування. Навчання ж іно-

земної мови починається з повної відсутності володіння нею тими, хто навчаються, Автоматизми, навички та вміння мовлення потрібно не удосконалювати, їх необхідно формувати «з нуля», оскільки їх ще просто не існує. А це створює зовсім інші умови навчання, зокрема такі, у яких нерідко раціональним є запобігання усвідомлення того, що стосується автоматизмів, навичок та вмінь, які розвиваються і можуть формуватися на підсвідомому рівні у процесі мовленнєвої практики. У курсі ж рідної мови все навчання проходить тільки через усвідомлення, наприклад, через аналіз мовних правил і тренування мовного матеріалу на їх основі. Це робить курси рідної та іноземної мови принципово різними.

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

Навчати іноземній мові – це не тільки навчати спілкуватися, використовуючи в комунікації іншомовну лексику, граматику та фонетику через актуалізацію сформованих автоматизмів, навичок та вмінь. Спілкування тією чи іншою мовою передбачає певну специфіку *комунікативної поведінки*, яка реалізується через певні *стандарты такої поведінки*, які виникають протягом історичного розвитку в кожній соціокультурній мовній спільноті та відрізняються від аналогічних стандартів у інших соціокультурних мовних спільнотах [13]. Наприклад, на запитання: «*Як справи?*» в україномовному соціумі припустимо дати як позитивну або нейтральну, так і негативну відповідь («*Чудово!*», «*Добре*», «*Так собі*», «*Погано!*», «*Гірше не буває!*») і усі ці варіанти відповіді є соціально і культурно прийнятними. В англomовному ж соціумі припустима лише високооптимістична відповідь на запитання “*How are you?*”, щось на кшталт: “*I’m fine, thank you!*”, а песимістичні варіанти обумовляють приховану, але негативну реакцію співрозмовника, якщо він не є близькою людиною того, хто говорить (у цій культурі не прийнято турбувати своїми проблемами тих, хто не є вашими родичами або близькими друзями).

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

Таким чином, мовленнєва комунікація є не тільки мовно, але й національно-культурно обумовленою як у вербальному, так і у невербальному аспекті. Носії мови, як відомо, значно меншою мірою схильні вибачати її неносію помилки в тому, що стосується культурних норм спілкування, на відміну від мовних помилок, до яких вони зазвичай ставляться поблажливо. Це пов’язано з тим, що саме культурно-обумовлені стандарти комунікативної поведінки становлять «ядро» того, що прийнято називати «*мовною особистістю*» [3], тобто такою особистістю, яка здатна повноцінно спілкуватися у певному, рідному для неї, мовно-культурному соціумі, адекватно дотримуючись не тільки мовних, але й, головне, соціокультурних норм комунікації. Саме тому, що ці норми, як вже було зазначено, є «ядром» мовної особистості, їх порушення нелегко вибачається іноземцеві, оскільки таке порушення торкається глибинних та найбільш чутливих структур мовної особистості носія мови.

Вищенаведене означає, що в курсі іноземної мови у вишах (особливо мовних) навчання студентів умінь, що належать до стандартів комунікативної поведінки, характерних для носіїв мови, є не меншим (якби не більшим) за важливістю завданням, ніж навчання їх іншомовних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь. Оскільки таких стереотипів, з якими необхідно добре ознайомитися, вельми багато, опанування ними створює у того, хто навчається, «*вторинну мовну особистість*» [9], яка дозволяє брати участь в іншомовній комунікації, повністю дотримуючись у ній не тільки мовних, але й етикетних соціокультурних норм комунікативної поведінки. Формування вторинної мовної особистості зовсім не означає перетворення, наприклад, українця на американця або француза. Але воно дозволяє надати українцеві такі знання та уміння, що стосуються національно-обумовленої культури спілкування, які б дозволили йому спілкуватися з американцем або французом їхніми рідними мовами так, щоб не викликати в них негативних емоцій і негативного ставлення.

Серед усіх вишівських (або шкільних) навчальних дисциплін тільки перед навчанням іноземних мов стоїть завдання створення вторинної мовної особистості у тих, хто навчаються, і тільки методика викладання іноземних мов досліджує оптимальні шляхи створення такої особистості. Це є ще однією суттєвою відмінністю методики від інших педагогічних наук і ще одним підтвердженням її особливого статусу серед цих наук.

Висновки та перспективи подальших розробок. На підставі усього викладеного вище можна зробити висновок, що методика викладання іноземних мов, безумовно, є педагогічною наукою. Але вона не підпорядкована загальній педагогіці, а є, і значною мірою, автономною, навіть незалежною від неї суттєво більшою мірою, ніж будь-які інші предметні дидактики. Встановлення кордонів такої автономії/незалежності, її можливих обмежень є перспективою подальших розробок.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 10. – С. 109–113.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.
6. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.
7. Профессиограмма учителя иностранного языка (рекомендации) / отв. ред. С.Ф. Шатилов, К.И. Соломатов, Е.С. Рабуновский. – Ленинград: ЛГПИ, 1985. – 68 с.
8. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.
9. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. – Москва: Высшая школа, 1989. – 239 с.
10. Cook V. Going beyond the native speaker in language teaching / V. Cook // *TESOL Quarterly*. – 1999. – № 33. – P. 185–209.
11. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.
12. O'Malley J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
13. Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language / O. Tarnopolsky // *Atlantis*. – 2001. – Vol. XXIII, № 2. – P. 105–117.
14. Tarnopolsky O. Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language / O. Tarnopolsky; Nelleke van Deusen-Scholl & S. May (Eds.). Vol. 4. *Second and Foreign Language Education*. In Series: *Encyclopedia of Language and Education*. 3rd edition. – Cham: Springer International, 2017. – P. 413–424.
15. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

References

1. Nikolaev S.Iu. (Ed.). (2003). *Zahalnoevropejski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchenia, vykladannia, otsiniuvannia* [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, and Evaluation]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).
2. Ihna, O.N. (2012). *Slahaemye'linhvisticheskoi odarennosti i sposobnostei k inostrannym yazykam* [The “components” of linguistic talents and abilities for foreign languages]. *Vestnik THPU* [Herald TSPU], no. 10, pp. 109-113. (In Russian).

3. Karaulov, Yu.N. (1987). *Russkii yazyk i yazykovaia lichnost* [Russian language and language personality]. Moscow, Nauka Publ., 261 p. (In Russian).
4. Nikolaeva S.Yu. (Ed.). (1999). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv, Lenvit Publ., 220 p. (In Ukrainian).
5. Hez, N.I., Liakhovitskii, M.V., Mirolubov, A.A. (1982). *Metodika obuchenii inostrannym yazykam v srednei shkole* [Methods of teaching foreign languages in high school]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 374 p. (In Russian).
6. Bukhbinder V.A. & Shtraus V. (Eds.). (1986). *Osnovy metodiki prepodavaniia inostrannykh yazykov* [Fundamentals of teaching foreign languages]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 335 p. (In Russian).
7. Shatilov S.F., Solomatov K.I. & Rabunovskii E.S. (Eds.). (1985). *Professiohramma uchitelia inostrannogo yazyka (rekomentatsii)* [Professiogram foreign language teacher (recommendations)]. Leningrad, LHPi Publ., 68 p. (In Russian).
8. Klimentenko A.D. & Mirolubova A.A. (Eds.). (1981). *Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenii inostrannym yazykam v srednei shkole* [Theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages in high school]. Moscow, Pedagogika Publ., 456 p. (In Russian).
9. Haleeva, I.I. (1989). *Osnovy teorii obuchenii ponimaniu inoazychnoi rechi (podhotovka perevodchikov)* [Fundamentals of the Theory of Learning to Understand Foreign Speech (translator training)]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 239 p. (In Russian).
10. Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, no. 33, pp. 185-209.
11. Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press Publ., 202 p.
12. O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 260 p.
13. Tarnopolsky, O. (2001). Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*, vol. XXIII, no. 2, pp. 105-117.
14. Tarnopolsky, O. (2017). Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language. Vol. 4. Second and Foreign Language Education. *Encyclopedia of Language and Education*. 3rd edition, Cham, Springer International Publ., pp. 413-424.
15. Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes*. London, Versita Publ., 254 p.

В статье проанализированы взаимоотношения методики преподавания иностранных языков как науки и общей педагогики. Доказывается, что, хотя методика и является педагогической наукой, она представляет собой науку автономную и даже во многих аспектах независимую от общей педагогики – в значительно большей мере, чем какие бы то ни было другие предметные дидактики. Это позволяет методике преподавания иностранных языков создавать практические методики такого преподавания, игнорируя некоторые общедидактические принципы.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков как наука, общая педагогика, взаимоотношения методики и педагогики, автономия/независимость.

The article discusses mutual relations between methods of teaching foreign languages as a science and general pedagogy. It is proved that, though the former is a pedagogical science, it is autonomous and in many aspects even independent of general pedagogy – much more so than any other branch of didactics related to instruction of particular disciplines. This allows methods of teaching foreign languages develop practical approaches to learning ignoring some general didactic principles.

Key words: methods of teaching foreign languages, general pedagogy, mutual relations between the former and the latter, autonomy/independence.

Одержано 03.10.2018.