

УДК 378.147:81'243

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-25

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

С.Д. СТОРОЖУК,
*старший викладач 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)*

ЗМІНИ ПАРАДИГМ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: З ХІХ СТОРІЧЧЯ ДО НАШИХ ДНІВ

Стаття присвячена розгляду провідних парадигм, які змінювали одна одну в історії методики викладання іноземних мов, починаючи з ХІХ ст. і до наших днів: свідомої (порівняльної) парадигми, після якої прийшла парадигма прями́ська, а пізніше – неопрями́ська, що, у свою чергу, була заміщена комунікативною парадигмою. Показано радикальні зміни комунікативної парадигми у наш час під новими впливами, що неминуче приведе до появи нової домінуючої парадигми навчання, яка бере свій початок в усіх попередніх. Доводиться, що в період домінування однієї з парадигм існують та функціонують також інші, у тому числі й уже явно застарілі, але вони перебувають ніби «на периферії», суттєво не впливаючи на модифікації провідної парадигми. Обговорюються причини заміни або «поглинання» попередніх парадигм домінуючою та розвитку самої домінуючої парадигми, яка приводить до її суттєвої модифікації та до потреби у заміні на іншу парадигму. Робиться висновок, що жодна з попередніх парадигм повністю не відкидається методикою навчання іноземних мов, а елементи з них так чи інакше використовуються у наступних парадигмах. Розглядаються перспективи майбутньої заміни зараз домінуючої (комунікативної) парадигми навчання іноземних мов. Показано, що в теперішній час з нею змагаються дві нові парадигми, які претендують на роль домінуючих: культуро-спрямована і принципово-прагматична парадигми. Доводиться, що культуро-спрямована парадигма ніяк не може стати новою (наступною) домінуючою парадигмою, оскільки вона не тільки ні в чому не протирічить комунікативній парадигмі, але остання вже її фактично поглинула, сама відповідно модифікувавшись. Але шанси стати новою домінуючою парадигмою навчання іноземних мов є у принципово-прагматичній парадигмі, оскільки вона здатна поглинути комунікативну парадигму (разом з культуро-спрямованою). Остання парадигма також не стає у протиріччя з принципово-прагматичною парадигмою, але саме принципово-прагматична парадигма більш адаптована до вимог часу, ніж комунікативна. Відповідно, перспективою подальших розробок є дослідження характеристик та особливостей цієї нової парадигми.

Ключові слова: парадигма, свідомо (порівняльна) парадигма, прями́ська та неопрями́ська парадигма, комунікативна парадигма, культуро-спрямована парадигма, принциповий прагматизм.

Статья посвящена рассмотрению ведущих парадигм, которые сменяли друг друга в истории методики преподавания иностранных языков, начиная с XIX в. и до наших дней: сознательной (сопоставительной) парадигмы, после которой пришла прямистская парадигма, а позднее – неопрямистская, замещенная, в свою очередь, коммуникативной парадигмой. Показаны радикальные изменения коммуникативной парадигмы в наше время под новыми влияниями, что неизбежно приведет к появлению новой парадигмы обучения, которая берет свое начало во всех предыдущих. Доказывается, что в период доминирования одной из парадигм существуют и функционируют и другие, в том числе и уже явно устаревшие, но они находятся как бы «на периферии», существенно не влияя на модификации ведущей парадигмы. Обсуждаются причины замены или «поглощения» прежних парадигм доминирующей и развития самой доминирующей парадигмы, которые приводят к ее существенной модификации и к потребности в замене на иную парадигму. Рассматриваются перспективы будущей замены доминирующей сейчас (коммуникативной) парадигмы обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: парадигма, сознательная (сопоставительная) парадигма, прямистская и неопрямистская парадигма, коммуникативная парадигма, культурно-ориентированная парадигма, принципиальный прагматизм.

Постановка проблеми. У процесі розвитку методики викладання іноземних мов як науки та як педагогічної практики завжди є якась домінуюча парадигма їх навчання, яка поступово модифікується, дуже далеко відступаючи від свого початкового варіанта, рано чи пізно замінюючись іншою парадигмою. При цьому під *парадигмою* в цьому контексті розуміється найбільш загальний підхід до навчання мов (включаючи підходи до формулювання цілей такого навчання, добору його змісту, розробки методів та залучення певних засобів для викладання та учіння), який створює сукупність фундаментальних наукових настанов, уявлень і термінів, що не тільки приймаються і поділяються науковою спільнотою, а ще й об'єднують більшість науковців (і навіть викладачів-практиків) з цієї спільноти [2].

Регулярність зміни парадигм навчання іноземних мов викликають декілька запитань, які заслуговують на науково обґрунтовану відповідь:

1. Які домінуючі парадигми існували і функціонували в методиці викладання іноземних мов у різні періоди з того часу, як вона у XIX ст. дійсно стала наукою з власним об'єктом та предметом досліджень, понятійним апаратом і здатністю розрізнявати та обґрунтовувати певні парадигми мовної підготовки?

2. Які існують основні причини періодичної зміни парадигм навчання, чи є такі зміни неминучими і чи обов'язково вони означають повну відмову від попередньої парадигми або ця попередня парадигма може поглинатися новою і в модифікованому вигляді функціонувати всередині неї?

3. Які перспективи це відкриває для існуючої домінуючої парадигми викладання іноземних мов у XXI ст.?

Розгляд поставлених питань став предметом цієї статті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методика викладання іноземних мов як практика цього викладання виникла одночасно з появою контактів між різними народами, тобто фактично з початком людської цивілізації. Для таких контактів людям, які їх здійснювали, завжди було потрібне володіння іноземними мовами, і, відповідно, потрібні були ті, хто міг би такому володінню навчити. Але як наука з власним понятійним апаратом, концепціями, теоретичними підходами тощо методика сформувалася відносно пізно – хіба що не раніше XIX ст. [6].

При цьому першою теоретично і практично обґрунтованою парадигмою навчання іноземних мов стала парадигма, яку можна назвати *свідомою (порівняльною)*. Головним, що відрізняло цю парадигму, була чітка граматична спрямованість навчання. Найважливішим вважалося свідоме опанування граматики вивчуваної мови порівняно з рідною мовою, а лексика розглядалася як ілюстрація до граматики. Вимови не вчили взагалі, як і усномовленнєвого спілкування. Акцент ставився на письмовому мовленні, причому реально навчали лише іншомовного читання з перекладом на рідну мову [3; 6].

У цей період, як і в усі наступні, існувала не лише одна свідомо (порівняльна) парадигма. Наприклад, досить поширеним був так званий «метод гувернантки», коли дітей із сі-

мей вищих класів суспільства з раннього віку індивідуально вчили іноземним мовам гувернери/гувернантки – носії цих мов, здебільшого використовуючи те, що пізніше стало відомим під назвою прямої, або навіть комунікативної, методики (див. далі), тобто через пряме безпосереднє іншомовне спілкування. І ця, і деякі інші парадигми того часу не були домінуючими. Навпаки, свідомо (порівняльна) парадигма домінувала в усіх навчальних закладах, де вчили іноземним мовам, і визнавалася домінуючою усіма провідними фахівцями в галузі навчання іноземних мов.

Але ця свідомо (порівняльна) парадигма повністю перестала задовольняти потреби суспільства вже в останній чверті XIX ст. Це було пов'язано з тим, що покращання засобів транспорту та комунікації викликало суттєве підвищення прямих міжнародних зв'язків значно ширших верств населення, ніж це було раніше, та міжнародної мобільності цього населення і, відповідно, викликало потребу в значно більшій кількості людей, які б реально *практично* володіли тією чи іншою іноземною мовою (а не просто граматику цієї мови як системи) для потреб спілкування – перш за все усного спілкування. Сказане не означає, що як результат зміни соціальних потреб свідомо (порівняльна) парадигма щезла. Вона продовжувала існувати (в колишньому СРСР навіть до початку 70-х років XX ст. у вигляді адміністративно підтриманого і адміністративно проголошеного провідним свідомо-порівняльним підходом [3]) і все ще зустрічається у майже незміненому вигляді у практиці деяких викладачів. У цих випадках говорять, що такі викладачі продовжують користуватися давно застарілим перекладно-граматичним методом [3; 6]. Але це є периферією сьогоденної методики викладання іноземних мов. З магістрального шляху її розвитку свідомий (порівняльний) підхід XIX ст. зійшов назавжди, поступившись ще з кінця того сторіччя так званім натуральним/прямим підходам (методам), які й сформували нову домінуючу парадигму [3; 6].

Усім розробникам натуральних і прямих підходів (М. Вальтер, Ф. Гуен, М. Берліц – натуральні підходи; В. Фістор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен та інші – прямі підходи) були притаманні:

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

Пряміська парадигма значно більшою мірою, ніж попередня, задовольняла соціальні потреби. З іншого боку, хоча прямі методи дійсно більш-менш успішно вирішували основне завдання, яке перед ними ставилося, – навчити учнів усно спілкуватися (не на дуже складному рівні) виучуваною мовою, але при цьому мовлення тих, хто навчалися, відрізнялося великою кількістю помилок мовного характеру. Воно було таким, яке називають «брудним» з точки зору граматичної та лексичної правильності. Це було наслідком того, що граматичні та лексичні явища не відпрацьовувалися так само ретельно, як при застосуванні свідомого (порівняльного) підходу.

Проблему спробували вирішити в першій чверті XX ст. через впровадження так званих *змішаних методів/підходів*. У них намагалися поєднати переваги свідомих (порівняльних) та прямих підходів. Першими розробниками змішаних підходів, які виникли на пізніших стадіях розвитку підходів прямих, обговорених вище, були К. Флагстад, А.І. Томпсон, Е. Отто, Ф. Аронштейн, Г. Пауль та ін. [3; 6]. Але всі їх намагання виявилися невдалими і хоча змішані підходи і створили окрему парадигму, домінуючою вона ніколи не була (як і всі наступні спроби в історії методики вирішувати методичні проблеми шляхом поєднання свідомих та пряміських підходів у єдину парадигму – тому надалі ці підходи згадуватися не будуть). Таким чином, перша змішана парадигма (і наступні парадигми цього роду) не мала великого впливу на розвиток методики як науки та практики викладання живих мов.

Такий вплив мав новий етап у розвитку пряміської парадигми – так званий *неопрямізм* [3; 6]. Відповідна парадигма почала функціонувати у 20-х роках XX ст. і майже повністю вичерпала себе у 1970-х роках.

Неопрямізм почався з наукових праць та практичних розробок Г. Пальмера [12] в галузі навчання усного іншомовного мовлення і побудови мовного курсу взагалі і М. Уеста [16]

в галузі навчання іншомовного читання. У цих працях і в працях послідовників Г. Пальмера і М. Уеста неопрямізм набув набагато сучаснішої, більш розвинутої і досконалої науково-теоретичної бази, ніж була у першій прямицькій парадигмі. Так, Г. Пальмер чи не першим обґрунтовано розрізнув рецептивне (для читання та слухання) та репродуктивне (для говоріння та письма) володіння мовним матеріалом і, відповідно, поділив словниковий запас, що його мають опанувати ті, хто навчаються, на активний і пасивний. Головними видами навчальної діяльності у мовному курсі він вважав імітацію та заучування напам'ять. Висунувши головною метою мовного курсу досягнення вільного володіння виучуваною мовою, Г. Пальмер науково обґрунтовано розділив такий курс на три послідовних ступені. Нарешті, він був першим, хто розробив наукові принципи добору словникового мінімуму для мовного курсу та ввів такий поширений і тепер методичний навчальний прийом, як використання підстановочних таблиць.

М. Уест вважав, що саме читання виучуваною мовою, причому читання екстенсивне, тобто таке, коли ті, хто навчаються, читають без особливих зусиль великі обсяги текстів, здатне забезпечити значно більшу, ніж усне мовлення, практику в іншомовному спілкуванні, яка уможливить мимовільне опанування великих обсягів нової лексики і мовного матеріалу, що, у свою чергу, гарантує оволодіння навичками та вміннями іншомовної мовленнєвої комунікації. Але для досягнення цього тексти для читання тими, хто навчаються, мають бути особливим чином підготовленими. По-перше, вони повинні бути цікавими для учнів, а по-друге (і це є, мабуть, найважливішим), тексти мають бути досить легкими для безперекладного розуміння без використання словника. Для цього їх потрібно адаптувати (тобто спростувати за мовною формою), залишаючи на одній сторінці не більше 5-6 незнайомих слів, що їх значення легко зрозумілі з контексту. Крім того, необхідно забезпечувати в тексті велику повторювальність уведених названим вище способом нових лексичних одиниць для їх запам'ятовування. При цьому рекомендувалося використовувати читання лише із загальним, а не з детальним розумінням змісту. Навички та вміння, за М. Уестом, виникають через мовленнєву практику, тому головний висунутий ним лозунг для навчання іноземної мови був: «Вчитися говорити розмовляючи, а читати – читаючи!».

Напрацювання Г. Пальмера і М. Уеста підняли методику викладання іноземних мов як науку на новий, вищий, щабель її розвитку, оскільки вони були добре науково обґрунтовані і пройшли перевірку в навчальній практиці, де результати були значно кращими ніж у перших «прямицьких».

Справжню революцію у неопряміцьких методиках викликало впровадження звукової техніки (магнітофона) в навчання іноземних мов. Саме розробка методики використання фонтехніки у мовних курсах дозволила створити знаменитий аудіо-лінгвальний метод/підхід Ч. Фріза і Р. Ладо [10], а трошки пізніше й аудіо-візуальний метод/підхід [13]. Ці підходи спиралися на структурну лінгвістику, відпрацювання структурних моделей речень і взагалі різноманітних мовних структур для цілей спілкування, використання цих моделей в усному мовленні, широке застосування технічних засобів (магнітофон – обидва підходи, діaproектор – аудіо-візуальний підхід).

Названі модифікації неопряміцької парадигми набули великої популярності у навчанні іноземних мов у розвинутих країнах Заходу. Навіть у колишньому СРСР – оплоті виключно свідомих (порівняльних) підходів до іншомовної підготовки – почали створюватися аналогічні підходи (див., наприклад, [1]). Проте досить скоро стало зрозуміло, що хоча неопрямізм, втілений на практиці за схемами аудіо-лінгвального та аудіо-візуального підходів, був здатний забезпечити опанування тими, хто навчаються, іншомовною комунікацією на нижчих рівнях (найпростіше повсякденне спілкування), він не був у змозі сприяти оволодінню навичками та вміннями досить розгалуженого та складного іншомовного спілкування – наприклад, обміну поглядами, дискусії, полеміки, читання та написання складних текстів, у тому числі професійного змісту, тощо. Але саме навчання такого спілкування стало на порядок денний в останній чверті ХХ ст.

Це викликало появу зовсім нової парадигми наприкінці 70-х років, яка залишається домінуючою до сьогодні – *комунікативної*. Комунікативний підхід (метод) виник наприкінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст. і був вперше обґрунтований у працях С.Дж. Брамфіта, Дж. Манбі та Г.Дж. Уіддоусона [7; 11; 17]. Приблизно в той же час цей підхід почав

пропагуватися і в радянській методиці викладання іноземних мов у працях Ю.І. Пассова та В.Л. Скалкіна [4; 5]. За своєю суттю, досить схематично та дещо спрощено, комунікативний метод зводиться до того, щоб вчити іншомовного спілкування через спілкування, у спілкуванні і заради спілкування, таким чином вперше в методичній науці насправді реалізуючи на практиці наведений вище заповіт М. Уеста «Вчитися говорити розмовляючи, а читати – читаючи!».

Комунікативний підхід є дуже гнучким – що, мабуть, і обумовило його довговічність – і тому має багато варіантів і модифікацій (інтенсивні методики, методики іншомовного за- нурення, методики, які спираються на використання комп'ютерів та Інтернету в навчально- му процесі, та багато інших). Але майже всі вони включають у себе вибір однієї з двох осно- вних альтернатив: 1) використовувати виключно комунікативні види навчальної діяльності без цілеспрямованого фокусування уваги тих, хто навчаються, на мовних формах або 2) до- держуватися суттєвого превалювання комунікативної навчальної діяльності у навчальному процесі при одночасному усвідомленні тими, хто навчаються, окремих мовних явищ з ціле- спрямованим оволодінням ними. Саме ця друга альтернатива є більш розповсюдженою і визнаною, оскільки підтвердила свою ефективність у практиці навчання.

Комунікативна парадигма досить успішно вирішила соціальне завдання навчання ін- шомовного мовлення для потреб спілкування на різних рівнях: від найпростішого побуто- вого до найвищих у галузях професійної, бізнесової, наукової тощо комунікації. Але в остан- ні 20-25 років і комунікативна парадигма почала «розмиватися» двома парадигмами, що вважаються інноваційними та окремими. Перша з них – це *культуро-спрямована парадиг- ма*, орієнтована на те, що навчати слід не стільки іноземної мови та спілкування нею, скіль- ки культуро-обумовленим аспектам такого спілкування у цільовій мовно-культурній спіль- ноті [8]. Друга – *принципово-прагматична парадигма* [9], згідно з якою методика вступи- ла у післяметодову еру (post-method era), в якій не може бути єдиного методу/підходу до навчання мов, а успіх або неуспіх навчального процесу залежить від викладача, який має бути викладачем-дослідником і, не звертаючи уваги на ті чи інші теоретично обґрунтовані підходи, прагматично, але керуючись певними наданими творцем принципово-прагматич- ної парадигми принципами, добирати з усього арсеналу, що був накопичений методикою за всю історію її розвитку, те, що найбільш підходить для конкретної групи тих, хто навча- ються, у конкретних умовах їх навчання і для конкретних цілях.

Виникає питання, чи може комунікативна парадигма залишитися в умовах появи двох нових парадигм, чи буде вона витіснена ними або поглинута ними, або сама їх поглине. Відповідь на це питання, як і на більш загальне питання про причини періодичної зміни па- радигм навчання, їх неминучість та характер або різницю характерів таких змін (див. *По- становку проблеми* вище) стало **метою** цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Відповідь на поставлене вище загальне питання про те, чи є зміна парадигм неминучою, може бути тільки позитивною: так, ці зміни були та будуть мати місце завжди, і це обумовлено причинами цих змін.

Перша причина лежить на поверхні, і її наявність не потребує жодних спеціальних до- казів. Цією причиною є *соціальна потреба*. Так, коли соціальна потреба в усюму іншомов- ному спілкуванні для переважної більшості населення європейських країн була мінімаль- ною, наприклад, у XVIII та на початку XIX ст., усіх задовольняло викладання іноземних мов у навчальних закладах за свідомою (порівняльною) парадигмою, оскільки вважалося, що вона потрібна і корисна не стільки для оволодіння чужоземними мовами, скільки для ро- зумового розвитку учнів, оволодіння ними формальною логікою тощо. Але як тільки вини- кла нагальна соціальна потреба навчити значні прошарки населення усній іншомовній ко- мунікації (навіть на невисокому рівні складності) у зв'язку з виникненням феномену між- народної мобільності цих прошарків (міжнародна торгівля, колоніальна експансія тощо), з'явилася прямицька парадигма, яка пізніше змінилася на більш досконалу неопрямицьку. Але й остання була замінена на нову, комунікативну, парадигму з виникненням соці- альної потреби у підготовці широких верств населення, особливо фахівців з різних галузей, до досить складного та різноманітного (а не просто побутового) іншомовного спілкуван- ня, включаючи спілкування професійне. Зміни соціальних потреб у тому, що стосується рів- нів володіння населення іноземними мовами, цілей такого володіння тощо, мабуть, будуть

траплятися завжди, і, відповідно, завжди будуть з'являтися соціальні підстави для змін парадигм іншомовної підготовки.

Але зміни парадигм мають місце не тільки завдяки змінам у соціальних потребах. Вони ще пов'язані з внутрішньометодичними факторами, такими як нові дані, отримані у методичних та суміжних дослідженнях, або незадоволеність науковців, методистів, викладачів-практиків результатами навчання відповідно до певної парадигми. Наприклад, саме внутрішньометодичні фактори стали основою переходу від прямизму до неопрямізму, з його різними течіями та модифікаціями: незадоволеність науковим обґрунтуванням прямицької парадигми, пошуки шляхів удосконалення практики навчання за цією парадигмою, поява нових наукових даних, таких як дані структурної лінгвістики, що послужили основою для створення аудіо-лінгвального підходу, поява нових технічних засобів навчання (магнітофон) тощо.

Аналогічний розвиток нової культуро-спрямованої парадигми (див. вище) в час, коли домінуючою є парадигма комунікативна, обумовлена науковими і суто практичними даними про те, що успіх спілкування іноземною мовою більшою мірою залежить від володіння комунікантом-неносителем мови соціокультурними особливостями іншомовного мовлення, ніж від опанування ним суто мовного аспекту іншомовної комунікації. Таким же чином виникнення у наш час принципово-прагматичної парадигми обумовлене тим, що науковці в галузі методики викладання мов (зокрема творець нової парадигми [9]) дійшли висновку, що жоден методичний підхід до навчання не може повністю задовольнити потреб практики в конкретних умовах такого навчання, а тому потрібно, щоб викладач-дослідник брав зі всієї скарбниці методичних напрацювань те, що є найбільш прийнятним і корисним для конкретного класу/групи учнів/студентів, у конкретних умовах, в яких їм викладається мовний курс, для конкретних цілей конкретного курсу (див. вище).

Таким чином, зміна парадигм навчання іноземної мови відбувалася і завжди буде відбуватися як залежно від змін соціальних потреб щодо навчання іноземних мов, так і від внутрішньометодичних факторів, причому, як свідчить все сказане у попередньому абзаці, зараз саме ці фактори виступають як провідні з тих, що можуть привести до зміни існуючої домінуючої парадигми (існуюча комунікативна парадигма задовольняє суспільні потреби, але сучасні дослідження і педагогічна практика свідчать про необхідність, принаймні, перебудови цієї парадигми у світлі нових даних).

Відповідь на поставлене вище питання про характер зміни парадигм навчання іноземної мови, тобто про характер заміщення попередньої парадигми новою, також є досить однозначною. Попередні парадигми не зникають, вони (все з них, що пройшло перевірку часом) поглинаються новими парадигмами, які завжди «надбудовуються» над тими, що були раніше. Саме так неопрямізм «надбудувався» над прямизмом, поглинувши з останнього все, що відповідало новим науковим положенням і новим потребам практики. Комунікативний підхід/парадигма також поглинув усе корисне з неопрямізму, «надбудувавшись» над ним, але саме в ньому залишивши свої корені. Може скластися враження, що коли прямизм замінив свідому (порівняльну) парадигму, то він просто відкинув останню як застарілу та непотрібну. Але таке враження буде неправильним, тому що багато елементів цієї парадигми, оминувши прямизм і неопрямізм, увійшли до комунікативного підходу. Мається на увазі той його зазначений вище альтернативний варіант, у якому превалювання комунікативної навчальної діяльності у навчальному процесі сполучається з усвідомленням тими, хто навчаються, окремих мовних явищ і цілеспрямованим оволодінням ними. Це усвідомлення та цілеспрямоване оволодіння мовними явищами багато в чому базується на напрацюваннях свідомого (порівняльного) підходу. Таким чином, жодна з методичних парадигм не щезає повністю, а її зміст переробляється, і все корисне з нього у переробленому, модифікованому вигляді входить до змісту нової парадигми.

Усе це дозволяє дати відповідь на останнє з питань, яке було поставлене у цій статті: чи може комунікативна парадигма залишитися в умовах появи двох нових парадигм (культуро-спрямованої та принципово-прагматичної), чи буде вона витіснена ними або поглинута ними, або сама їх поглине.

Що стосується культуро-спрямованої парадигми, то відповідь на це питання було вже дано в наших працях (див., зокрема, [14]). Там було показано, що, хоча деякі науковці вва-

жають, що культуро-спрямована парадигма витісняє комунікативну, між ними немає ніякого протиріччя, а навпаки, вони взаємодоповнюють одна одну. Це пов'язано з тим, що комунікативна парадигма здебільшого відповідає на питання «як вчити» (в комунікації та через комунікацію), а культуро-спрямована парадигма більше опікується питанням «чого вчити» (культурі комунікації). Саме тому вже зараз видно, що ці дві парадигми поступово зливаються в одну, а точніше, комунікативна парадигма поступово поглинає культуро-спрямовану.

Дещо інше становище складається з принципово-прагматичною парадигмою. В нещодавньому нашому дослідженні [15] демонструється, що між нею та комунікативною парадигмою також не існує протиріч, особливо коли комунікативна парадигма виступає у своїй конструктивістській модифікації [14]. Але принципово-прагматична парадигма є більш гнучкою, більш пристосованою до адаптації до найрізноманітніших цілей та умов навчання, що більшою мірою відповідає потребам сьогодення. Тому тенденція вбачається у дуже поступовому поглинанні комунікативної парадигми (разом з її культуро-спрямованою складовою) парадигмою принципово-прагматичною. Саме остання у найближчі десятиріччя, «надбудувавшись» над комунікативною парадигмою, мабуть, перетвориться на *домінуючу парадигму* навчання іноземних мов у XXI ст.

Висновки та перспективи подальших розробок. Усе викладене дає підстави для ряду висновків: 1) у навчанні іноземних мов у будь-який період завжди існує домінуюча парадигма такого навчання; 2) вона майже ніколи не буває однією єдиною, а співіснує з іншими парадигмами, але останні не є домінуючими і значно менше впливають на подальший розвиток і поточне функціонування методики викладання іноземних мов як науки і як педагогічної практики; 3) чи пізно настає час, коли кожна домінуюча парадигма заміщується іншою, яка, у свою чергу, стає домінуючою; 4) зміна парадигм трапляється в результаті того, що або попередня домінуюча парадигма перестала задовольняти суспільні потреби, або внаслідок розвитку самої методики, нових наукових досягнень тощо (саме ця причина поступово стає провідною в теперішній час), або внаслідок сполучання обох причин; 5) така зміна парадигм ймовірніше буде мати місце завжди, поки іноземним мовам будуть *вчити* (доки не виникне можливість засвоювати їх мимовільно, без цілеспрямованого навчання, через використання інших засобів, таких як спеціальні електронні прилади, навіювання тощо); 6) зміна парадигм проходить через «надбудову» нової парадигми над попередньою, в процесі якої частина елементів попередньої парадигми «поглинається» новою, хоча таке «поглинання» необов'язково здійснюється новою парадигмою, вони можуть перейти у наступну після неї парадигму, тобто ніщо з накопиченого методичного арсеналу не щезає назавжди, для будь-якого підходу або його елементів знаходиться – у модифікованому вигляді – місце в наступних підходах; 7) у теперішній час провідною є комунікативна парадигма навчання іноземних мов, але вона вже почала «розмиватися» двома новими парадигмами: культуро-спрямованою та принципово-прагматичною, що провіщає зміну парадигм, яка наближається; 8) культуро-спрямована парадигма не може стати новою (наступною) домінуючою парадигмою, оскільки її вже фактично поглинула комунікативна парадигма, сама відповідно модифікувавшись; 9) але шанси стати новою домінуючою парадигмою навчання іноземних мов є у принципово-прагматичній парадигмі, оскільки вона здатна поглинути комунікативну парадигму (разом з культуро-спрямованою), оскільки остання не стає з нею у протиріччя, а сама вона більш адаптована до вимог часу, ніж комунікативна парадигма.

Відповідно до цього перспективою подальших розробок є дослідження характеристик та особливостей цієї нової парадигми.

Список використаних джерел

1. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков (на материале немецкого языка) / Г.Е. Ведель. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 271 с.
2. Парадигма // Википедия. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%B3%D0%BC%D0%B0>
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И.В. Рахманова. – Москва: Педагогика, 1972. – 320 с.

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1985. – 203 с.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.
6. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. – С. 58–83.
7. Brumfit C.J. Language and literature teaching: From practice to principle / C.J. Brumfit. – Oxford: Pergamon Press, 1985. – 161 p.
8. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
9. Kumaravadeivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching / B. Kumaravadeivelu. – New Haven and London: Yale University Press, 2003. – 389 p.
10. Lado R. Language teaching. A scientific approach / R. Lado. – New York: McGraw Hill, 1964. – 239 p.
11. Munby J. Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes / J. Munby. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 232 p.
12. Palmer H.S. The scientific study and teaching of languages / H.S. Palmer. – London: George G. Harrap & Co., 1922. – 328 p.
13. Rivenc P. La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui / P. Rivenc // Revue de phonétique appliquée. – Ottawa, 1991. – No. 99. – P. 100–101, 121–132.
14. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.
15. Tarnopolsky O. Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? / O. Tarnopolsky // Advanced Education. – 2018. – No. 10. – P. 5–11.
16. West M. Learning to read a foreign language / M. West. – London: Longmans, Green and Co., 1955. – 100 p.
17. Widdowson H.G. Teaching language as communication / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.

References

1. Vedel, H.E. (1977). *Psikhologhiia i osnovy metodiki prepodavaniia inostrannykh yazykov (na materiale nemetskoho yazyka)* [Psychology and fundamentals of the methodology of teaching foreign languages (on the material of the German language)]. Voronezh, Izd-vo Voronezhskoho un-ta Publ., 271 p. (In Russian)
2. *Paradihma* [Paradigm]. Wikipedia. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%B3%D0%BC%D0%B0> (in Ukrainian).
3. Rakhmanova I.V. (Ed.). (1972). *Osnovnye napravleniia v metodike prepodavaniia inostrannykh yazykov v XIX-XX vv.* [The main directions in the methodology of teaching foreign languages in the nineteenth and twentieth centuries]. Moscow, Pedagogika Publ., 320 p. (In Russian).
4. Passov, E.I. (1985). *Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazыchnomu hovoreniu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 203 p. (In Russian).
5. Skalkin, V.L. (1981). *Osnovy obucheniia ustnoi inoiazыchnoi rechi* [Basics of learning spoken language]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 248 p. (In Russian).
6. Tarnopolskyi, O.B. & Kabanova, M.R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyshchii shkoli* [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., 256 p. (In Ukrainian).
7. Brumfit, C.J. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Oxford, Pergamon Press Publ., 161 p.
8. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 124 p.

9. Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London, Yale University Press Publ., 389 p.
10. Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York, McGraw Hill Publ., 239 p.
11. Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 232 p.
12. Palmer, H.S. (1922). *The scientific study and teaching of languages*. London, George G. Harrap & Co. Publ., 328 p.
13. Rivenc, P. (1991). La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui. *Revue de phonétique appliquée*. Ottawa, no. 99, pp. 100-101, 121-132.
14. Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes*. London, Versita Publ., 254 p.
15. 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*, no. 10, pp. 5-11.
16. West, M. (1955). *Learning to read a foreign language*. London, Longmans, Green and Co. Publ., 100 p.
17. Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press Publ., 168 p.

CHANGES OF PARADIGMS IN THE HISTORY OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: FROM THE 19TH CENTURY UNTIL TODAY

Oleg Tarnopolsky, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages at Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: otarnopolsky@ukr.net

Svitlana Storozhuk, senior lecturer at the Department of Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: dsec,apling@duan.edu.ua

Paul Bradbeer, lecturer at the Department of Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: dsec,apling@duan.edu.ua
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-25

Key words: paradigm, conscious (comparative) paradigm, direct and neo-direct paradigm, communicative paradigm, culture-oriented paradigm, principled pragmatism.

The article is devoted to considering the leading paradigms that were replacing one another in the history of methods of foreign language teaching beginning from the 19th century and until today: the conscious (comparative) paradigm which was followed by the direct paradigm and later by the neo-direct one, the latter being replaced, in its turn, by the communicative paradigm. Radical changes of the communicative paradigm in our time are shown as happening under new influences and leading to the emergence of a new paradigm of language teaching/learning with its roots in all the preceding ones. It is proved that in the period when one of the paradigms dominates, other paradigms also exist, including some obviously outdated ones, but they seem to be "on the periphery," without considerably influencing the modifications of the leading paradigm. The causes of replacement and "absorption" of the preceding paradigms by a dominating one and the development of the dominating paradigm itself are discussed with demonstrating the inevitability of substantial modifications of the dominating paradigm leading to the necessity of replacing it with a new paradigm. The conclusion is made that none of the earlier paradigms is fully discarded by the methods of foreign language teaching as a science and as a pedagogical practice; elements from earlier paradigms are used in different manners in the following paradigms. The prospects of replacing the now dominating communicative paradigm of teaching and learning foreign languages are analyzed. It is shown that nowadays two new paradigms are competing with it for the role of the leading (dominating) paradigm: the culture-oriented and the principled-pragmatic ones. It is proved that the culture-oriented paradigm cannot in any way become the new (next) dominating paradigm because it not only does not oppose the communicative paradigm but has already been actually absorbed by the latter, which, in its turn, has become modified due to

such absorption. But the principled-pragmatic paradigm has chances of becoming a new dominating paradigm. Not in opposition to the communicative paradigm either, it is capable of absorbing that last paradigm together with the culture-oriented one. It is so because the principled-pragmatic paradigm is better adapted to the latest requirements and demands than the communicative one. In accordance with that, the possible new dominating paradigm analyzed in the article should become the subject matter of further studies.

Одержано 21.11.2018.