

УДК 37.041:81'1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-12

О.Л. ШУМСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, доцент
доцент кафедри права, психології та сучасних європейських мов
Харківського торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЛІНГВОСАМООСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті здійснено ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду лінгвістичної самоосвіти в другій половині ХХ ст., який розкриває логіку розвитку і становлення лінгвосамоосвіти як педагогічного явища, а також детермінанти і чинники, що вплинули на цей розвиток.

Доведено, що сутність і форми лінгвосамоосвіти змінювалися залежно від історичних, економічних, політичних та соціальних чинників і визначалися як логікою розвитку освіти загалом, так і потребою суспільства й окремих його представників в опануванні іноземних мов.

Встановлено, що в другій половині ХХ ст. поштовхом до інтенсивної розробки методології самонавчання іноземних мов дорослих стали історичні події Другої світової війни, які стимулювали впровадження в практику методу «невідкладного лінгвістичного аналізу в екстремальній ситуації без попередньої підготовки». У 50–60-х роках ХХ ст. іншомовна та соціокультурна підготовка вперше набула визнання на міжнародному законодавчому рівні. Набули розповсюдження аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи. У 1970–80-х роках рушійною силою для становлення і розвитку лінгвосамоосвіти стали теоретичні розробки й практичні надбання у сфері самостійного вивчення іноземних мов, а також виокремлення концепту «автономне навчання» в окрему педагогічну категорію. Починаючи з 80-х років ХХ ст. разом з теоретичними розробками активно розвивається і вдосконалюється практика іншомовної самоосвіти. У системі вищої освіти західних країн самоосвітня діяльність з вивчення іноземних мов за своїм статусом прирівнюється до традиційних форм організації навчальної діяльності. На рубежі ХХ–ХХІ ст. новітні методи самонавчання іноземних мов поступово впроваджуються у навчальний процес окремих європейських університетів. Здійснений аналіз зарубіжного досвіду іншомовної самоосвіти дозволив зробити висновок про те, що в другій половині ХХ ст. було створено важливі передумови для виокремлення концепції лінгвосамоосвіти в самостійну категорію лінгводидактики і самостійний вид навчальної діяльності.

Ключові слова: лінгвосамоосвіта, іноземні мови, іншомовна підготовка, методи самонавчання мов, автономне навчання.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної вищої школи має стати формування у майбутніх фахівців здатності й потреби щодо постійного оновлення професійних знань та вмінь шляхом самоосвіти, в тому числі й лінгвосамоосвіти, творчого самовдосконалення, а також спрямованості на досягнення висот професіоналізму. Вихід на сучасний рівень підготовки здобувачів вищої освіти до неперервної лінгвосамоосвіти протягом життя вимагає осмислення суспільно-історичного, педагогічного та практичного досвіду, який розкриває логіку розвитку і становлення лінгвосамоосвіти як педагогічного феномену, а також детермінанти й чинники, що вплинули на цей розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуку шляхів вирішення проблеми самостійного вивчення іноземних мов присвячено науковій праці багатьох учених, зокрема Ю. Бандури, М. Броди, О. Малихіна, О. Негриводи, О. Сергєєвої, С. Сошенко. Сучасний

досвід професійної підготовки фахівців в університетах різних країн світу, у тому числі й в аспекті самоосвітньої діяльності, проаналізовано в дослідженнях В. Базуріної, О. Голотюк, І. Гушлевської, Л. Мовчан, І. Сілютіної, О. Смольнікової.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду лінгвістичної самоосвіти в другій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Питання самоосвіти завжди були актуальними проблемами наукового пізнання. Проте протягом багатьох століть, аж до початку ХХІ ст., у світовій педагогічній теорії і практиці безпосередньо лінгвістична самоосвіта не розглядалася як окреме педагогічне явище, а натомість мова йшла лише про прикладне та загальноосвітнє значення вивчення іноземних мов.

Револьюційним, навіть епохальним, у розвитку теорії і практики іншомовної самоосвіти можна вважати етап, який охоплює період із середини ХХ – до початку ХХІ ст. Поштовхом до інтенсивної розробки методології самонавчання іноземних мов дорослих стали історичні події Другої світової війни, а саме: військовий конфлікт між Японією і США у 1941 р. в гавані Перл Харбор (Pearl Harbor). Перед викладачами-лінгвістами постала проблема у якомога коротший термін шляхом самоосвіти оволодіти японською мовою для того, щоб терміново організувати нові курси для американських військовослужбовців. В умовах відсутності потрібної науково-методичної бази щодо самонавчання мов К. Пайком (К. Pike) було запропоновано і практично апробовано так званий метод невідкладного лінгвістичного аналізу в екстремальній ситуації без попередньої підготовки (on-the-spot linguistic analysis), який став підґрунтям для проведення спеціальних досліджень з питань автономного вивчення іноземних мов дорослими, а в подальшому – і для лінгвосамоосвіти [11].

Після поступового подолання наслідків Другої світової війни, на початку 1950-х років, зміни в політичній, економічній та культурній картині світу через відкриття кордонів, послаблення «залізної завіси», появу численних міжнародних організацій тощо стали чинником інтенсифікації міждержавних зв'язків у всіх сферах суспільного життя. Як наслідок, постає нагальна потреба в терміновому навчанні іноземних мов не лише школярів і студентів, але й дорослих людей, зокрема політиків, бізнесменів, юристів, освітян. У зв'язку з цим у післявоєнний період змінюється статус іноземної мови, оскільки тепер вона розглядається, насамперед, у соціоантропологічному сенсі, тобто як практичний інструмент для здійснення міжнаціонального та міжкультурного діалогу, що істотно відрізняється від класичного бачення іноземної мови як предмета високої культури, загальної ерудиції та показника освіченості особистості, «засобу вдосконалення розуму, смаку та манер людини, а також як інтелектуальної складової становлення цивілізації у цілому» [9, с. 38].

Важливим кроком у досягненні єдності між європейськими державами стало підписання в 1954 р. Європейської культурної конвенції [3], однією з ключових цілей якої було сприяння тому, щоб громадяни всіх держав-членів та інших європейських країн, які можуть долучитися до неї, вивчали мови, історію та культуру, що мало виступати об'єднуючим фактором для всіх учасників конвенції на їх шляху до побудови спільної європейської цивілізації. Таким чином, стратегічне значення іншомовної та соціокультурної підготовки вперше набуло визнання на міжнародному законодавчому рівні. Логічним продовженням цієї події було те, що вже наприкінці 1950-х років проблема організації масової іншомовної підготовки широких верств населення стала головним предметом обговорення членів міжнародної педагогічної спільноти. Так, на міжнародній конференції, проведеній у Парижі в 1959 р. французьким урядом за участю представників Ради Європи, було визначено, що курс на забезпечення умов для оволодіння громадянами іноземними мовами має бути програмою спільної діяльності всіх країн – членів Європейської спільноти. Практичним утіленням означеного курсу стали відкриття Центру дослідження питань розповсюдження французької мови (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français), а також засідання у квітні 1960 р. в Страсбурзі представників Комітету культурного співробітництва при Раді Європи з проблеми узгодження стратегій навчання іноземних мов дорослих на основі впровадження новітніх методик самонавчання. На рівні затвердження міжнародних нормативних документів, а саме: резолюції конференції міністрів освіти європейських країн, яка відбулася в Гамбурзі в 1961 р., стимулюються лінгвістичні та психологічні дослідження, об'єктом яких мало стати створення методологічної бази для вдосконалення вивчення

сучасних іноземних мов. Заслугує на увагу те, що в цей період у практику самонавчання іноземних мов на рівні ЗВО та дослідницьких інститутів активно впроваджується система з організації міжнародних освітніх мовних обмінів як для студентів, так і для викладачів, що стало поштовхом до динамічного розвитку тандем-методу, який був започаткований ще у XVI ст., але, незважаючи на свою ефективність, не знайшов широкого застосування в ті часи.

Наприкінці 1960-х років розвиток міжнародних відносин і туризму, міграція та інтернаціоналізація бізнесу стали чинниками не лише повсюдного системного вивчення іноземних мов, але й зумовили сплеск інтересу до навчальної автономії і самостійного набуття іншомовних знань. Підтвердженням цього служать слова Г. Холека (H. Holec) стосовно того, що «мовна освіта виступає сполучною ланкою з глобальною економікою, а мовні вміння та навички являють собою одну з форм економічного капіталу» [4, с. 34]. У численних наукових дослідженнях американських учених також обґрунтовано доводяться переваги самонавчання, як найефективнішого різновиду як навчальної діяльності, так і саморозвитку особистості. Необхідно акцентувати увагу на тому, що істотним поштовхом до зміни якості самонавчання іноземних мов стала поява і вдосконалення технічних засобів навчання, які, спричинивши так звану аудіовізуальну революцію, надали широкі можливості для самостійного оволодіння іноземними мовами. Так, на рубежі 50–60-х років XX ст. в США та в інших країнах широкого розповсюдження набуває аудіолінгвальний метод, який був призначений здебільшого для навчання дорослих. Його розробниками були Ч. Фрайз (Ch. Fries) і Р. Ладо (R. Lado). Сутність означеного методу, який Дж. Керрол (J. Carroll) назвав «аудіолінгвальною теорією навичок» (audio-lingual habit theory) [2], полягала в заучуванні граматичних і фразеологічних структур мови шляхом їх багаторазового повторення слідом за фонограмою в готових навчальних діалогах, що мало приводити до автоматизації навичок в аудіюванні та мовленні.

Для інтенсивного навчання й самонавчання іноземних мов дорослих, і, перш за все, усного розмовного мовлення у Франції було розроблено методичний напрям, який набув назви «аудіовізуальний метод», сутність якого полягала в тому, що весь мовний матеріал (фонетика, граматики, лексика) вводився в структурах, які учні мали сприймати на слух і значення яких розкривалося засобами наочності. Серйозною відмінністю цього методу стали відбір мовного матеріалу на основі аналізу живої мови і широке застосування засобів звукової та зорової наочності завдяки використанню модних на той час діапозитивів, діафільмів, відеофільмів.

У США та Канаді, в яких у той час також відбувалася так звана аудіовізуальна революція, був широко розповсюджений метод П. Капре (P. Capre), який передбачав комплексне методичне забезпечення як навчання, так і самонавчання мов за допомогою комплексу навчальних матеріалів, а саме: друкованих посібників, аудіо- та відеокасет, радіоуроків і телевізійних курсів шляхом занурення в атмосферу іноземної мови та культури. Подібний комплекс з англійської мови як іноземної «Follow me» було створено і методистами країн Ради Європи.

Значні теоретичні розробки й практичні надбання у сфері самостійного вивчення іноземних мов в 70–80-х роках XX ст. стали рушійною силою для становлення і розвитку лінгво-самоосвіти, зокрема завдяки виокремленню концепту «автономне навчання» в окрему педагогічну категорію, яку було впроваджено в загальноєвропейський стандарт мовної освіти у вигляді основної освітньої мети та компоненту змісту програм з іншомовної підготовки. Необхідно підкреслити, що концепція автономного навчання в галузі іноземних мов спочатку розроблялася виключно в контексті потреби в навчанні іноземних мов для спеціальних цілей (language for specific purposes) дорослих у рамках Проекту Ради Європи щодо сучасних мов (The Council of Europe's Modern Languages Project). А вже згодом ця проблема знайшла своє відображення у вищій та середній школі, що стало підґрунтям для реалізації численних досліджень у сфері неперервної освіти відповідно до програм Ради Європи (life-long learning), зокрема на базі заснованого в 1971 р. Центру теорії та практики викладання мов (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*) в університеті Нансі, Франція. Одним з передових для того часу напрямів діяльності центру було впровадження курсів самонавчання та відкриття ресурсного центру з наданням усім слухачам вільного доступу до автентичних навчальних матеріалів, словників, довідників, науково-методичної літератури тощо.

На наш погляд, педагогічно цінним і корисним можна вважати досвід Японії та Південної Кореї, де значна увага приділяється інституту наставництва, в основі якого лежать основні принципи педагогіки підтримки.

70-ті роки ХХ ст. характеризуються появою численних комплексних досліджень з проблем організації автономної навчальної діяльності студентів. Так, Р. Брокеттом (R. Brockett) та Р. Гімстрою (R. Hiemstra) було вперше розроблено діагностичний інструментарій для визначення ступеня особистісної відповідальності за власне навчання (Personal Responsibility Orientation Model), а шкала вимірювання виявлення рівня готовності студентів до самонавчання (Self-Directed Learning Readiness Scale), створена Л. Гуглілміно (L. Guglielmino), і досі залишається еталоном у цій галузі.

Аналіз першоджерел дозволив установити, що у 80-х роках спостерігалось зниження активності дослідницьких ініціатив щодо питання автономного вивчення іноземних мов. Незважаючи на наявність досить чіткого визначення поняття «навчальна автономія», поданого свого часу Г. Холеком, а згодом переосмисленого Д. Літлом (D. Little), сутність якого полягала в тому, що навчальна автономія являє собою здатність людини до самостійного прийняття рішень, реалізації дій та їх оцінки з позиції критичної рефлексії, у дослідницьких колах так і не було досягнуто єдності в розумінні цієї педагогічної категорії.

Усвідомлення представниками світової науково-педагогічної спільноти необхідності розв'язання численних протиріч щодо визначення суті феномену «навчальна автономія» певною мірою виступило стимулом для проведення в 1986 році Г. Лонгом (H. Long) першого Міжнародного симпозіуму з питань самоспрямованого навчання (International Self-Directed Learning Symposium), який з того часу проводиться щороку і служить для освітян форумом для обговорення новітніх науково-методичних розробок з теорії та практики автономної освіти. Концептуальні основи теорії автономного навчання стосовно оволодіння іноземною мовою, розроблені на початку 90-х років ХХ ст. Г. Холеком (H. Holec), можна розглядати як наступну важливу історичну віху, що відіграла певну роль у становленні теорії і практики самостійного вивчення ІМ як наукового напрямку. Г. Холек уперше заговорив про необхідність перенесення на учня відповідальності за результати його навчальної діяльності шляхом розширення поля його особистої автономії у процесі навчання [5, с. 76]. Учений визначав поняття «автономія суб'єкта навчання» як здатність брати на себе відповідальність за власне навчання, що вимагає вміння визначати цілі, зміст, прогресію, а також здійснювати вибір методів, технологій і контроль засвоєного. Д. Літл (D. Little), послідовник Г. Холека, розвиваючи ідеї «автономії», запропонував розглядати автономію учня як загальну мету виховання, що дозволяє усунути розрив між навчанням і життям.

Дослідження показало, що в період 1980–90-х років у наукових колах поширюється переконання в необхідності цілеспрямованої підготовки студентів до іншомовного самонавчання, адже в ході самостійного виконання завдань розвивається лише відповідальне ставлення до навчання, чого недостатньо для того, щоб говорити про навчальну автономність особистості, яка передбачає здатність до цілепокладання, планування, реалізації та рефлексії власної навчальної діяльності. Таким чином, перед педагогічною спільнотою постала потреба в розробці методологічних засад та методологічного інструментарію для формування готовності студентів до автономного навчання. Вперше було визначено поняття «навчальні стратегії», запропоновано класифікацію, а також розроблено методіку їх використання. Головним елементом навчання студентів технології самостійного набуття іншомовних знань ученими було визнано, окрім метакогнітивних, стратегії читання, говоріння, аудіювання, письма. Разом з цим науковцями було поставлено гостру на той час проблему щодо неможливості розвивати автономію студентів хаотично, безсистемно, без попереднього виявлення ступеня їх готовності до автономії. Результатом активних психологічних досліджень з питань автономії у вивченні іноземної мови стала розробка діагностичного інструментарію, а саме: тестів для визначення психолого-поведінкових особливостей учнів при навчанні іноземних мов та для виявлення рівня розвитку вмінь навчальної автономії щодо вивчення мов (Learner Autonomy Profile). Ключови-

ми компонентами категорії «навчальна автономія» виступають розподілена відповідальність, незалежність, самостійність у прийнятті рішень, гнучкість у побудові власної академічної траєкторії, самоконтроль, рефлексія.

Вивчення останніх публікацій показало, що дослідниками різних країн світу, зокрема Японії [1], Китаю [6], Туреччини [7], Саудівської Аравії [10], актуалізується питання стосовно «глобальності» навчальної автономії, а саме: чи дійсно цей «суто західний винахід» однаковою мірою є ефективним для впровадження в інших, зокрема східних, країнах з іншим менталітетом. Д. Літлом було переконливо доведено, що сформована готовність до навчальної автономії – це, насамперед, психологічне новоутворення метафізичного рівня, яке залежить виключно від особливостей психіки конкретної людини, а отже, є надкультурним явищем, тобто існує поза контекстом національних культур [8].

Слід зазначити, що разом із теоретичними розробками активно розвивається і вдосконалюється практика іншомовної самоосвіти. Так, починаючи з кінця ХХ ст., в системі вищої освіти західних країн самоосвітня діяльність з вивчення іноземної мови за своїм статусом прирівнюється до традиційних форм організації навчальної діяльності, зокрема лекцій, семінарів, практичних занять тощо. У більшості ЗВО США, Німеччини, Франції, Швеції, Нідерландів орієнтація на підготовку студентів до неперервної самоосвіти стає стрижневим елементом процесу іншомовної підготовки. Зокрема в університетах Німеччини провідною метою навчання на базовому рівні є підготовка до неперервної самоосвіти; у деяких зарубіжних університетах пропонується доповнити перелік курсів у рамках навчання у ЗВО різними короткотерміновими тренінгами та семінарами, спрямованими на оволодіння вміннями самоосвіти. Так, в університеті центральної Флориди (США) пропонується підвищення самооцінки та самоефективності через реалізацію програми з навчання студентів позитивного цілепокладання. В університеті Шеффілда (Великобританія) тренінг-семінари доповнюються розповсюдженням серед студентів «розширених матеріалів психологічної самодопомоги» (augmenting self-help materials), які містять, окрім теоретичної інформації та практичних порад з керування собою (self-management) у складних ситуаціях, рефлексивні завдання з визначення свого психологічного портрету та практичні завдання із саморегуляції та підтримки самооцінки. Матеріали психологічної самодопомоги рекомендуються доповнювати завданнями зі створення «якщо-тоді планів» (if-then plans), у яких студентам пропонується змодельовувати використання набутих теоретичних знань на практиці. Крім того, на рубежі ХХ–ХХІ ст. у навчальний процес окремих європейських ЗВО поступово впроваджуються новітні методи самонавчання, такі як: методи стимулювання рефлексивної діяльності, розвитку вмінь самоаналізу, самооцінки, самокорекції, формування образу власного «Я». Наприклад: метод нейролінгвістичного програмування та психосинтезу; метод вербалізації результатів рефлексії; метод аналізу конкретних ситуацій (кейсів); метод психологічної діагностики; тренінгові методи, зокрема тренінги актуалізації пізнавальних мотивів; тренінги «рефлексії здійсненої дії»; тренінги, спрямовані на зняття внутрішніх конфліктів; тренінг навчальних стратегій. Серед основних методів ЛСО діяльності західноєвропейськими вченими пропонується використовувати ведення щоденників, рефлексивних онлайн-блогів та виконання студентами письмових рефлексивних завдань, які в подальшому мають обговорюватися в рамках аудиторних чи онлайн-дискусій.

Висновки. Проведений ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду іншомовної самоосвіти дозволив зробити висновок про те, що в другій половині ХХ ст. було створено важливі передумови для виокремлення концепції лінгвосамоосвіти в самостійну категорію лінгводидактики – станом на початок ХХІ ст. лінгвістична самоосвіта остаточно сформувалася як самостійний вид навчальної діяльності. Крім того, новий виток розвитку суспільства, який характеризується глобалізацією, інформатизацією, формуванням єдиного економічного, політичного й освітнього простору, став поштовхом для виникнення нової ідеології у вивченні іноземних мов, яка відповідає концепції освіти впродовж життя.

Дослідження в цій галузі продовжуються і сьогодні, оскільки все ще не вирішеними залишаються питання щодо адаптації лінгвосамоосвіти до умов як нинішнього інформаційного, так і майбутнього наносуспільства і подальшого розвитку інноваційних технологій. А отже, актуальність цієї проблеми буде залишатися на високому рівні й надалі.

Список використаної літератури

1. Aoki N., Smith R. *Learner autonomy in cultural context: the case of Japan*. In D. Crabbe & S. Cotterall (Eds), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt, Lang, 1999. P. 19–27.
2. Carrol J.B. The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. *Modern Language Journal*. 1965. № 49. P. 273–281.
3. European cultural convention. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018> (Accessed: March 28, 2021).
4. Holec H. *Autonomy and foreign language learning*. Cambridge: Janus Book Pub., 1981. 64 p.
5. Holec H. *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. Mélanges pédagogiques*. 1990. P. 75–87.
6. Hsieh H.-C. *Self-access center and autonomous learning: EFL college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness* : Doctoral thesis / Indiana University. Bloomington, 2010. 184 p.
7. Kennedy J. *Learner autonomy: a realistic proposition for Turkish students*. *Global Problems and Local Solutions: Proceedings of ELT Conference*. İstanbul: Işık University, 2002. P. 118–122.
8. Little D. *Learner autonomy and second/foreign language learning*. 2015. URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> (Accessed: March 28, 2021).
9. Onions C. T. *Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1944. 3804 p.
10. Tamer O. *Students' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language*: Master's thesis. Sunderland: University of Sunderland, Indiana University, 2013. 81 p.
11. Trim J. *Some possibilities and limitations of learner autonomy*. *Self-directed learning and autonomy*: Proceedings of a seminar held at Cambridge University (Cambridge, 13–15 December 1976). Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 1–11.