

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У МОВНІЙ ОСВІТІ: ДІАХРОНІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено діахронічний аналіз комунікативного методу викладання мов. Проаналізовано причини його виникнення, поступ у зарубіжній та вітчизняній мовній освіті, основні різновиди.

Ключові слова: лінгвістична парадигма, комунікативна лінгвістика, комунікативний підхід, особисто-діяльнісно-комунікативний підхід, комунікативно-когнітивний підхід.

Діахронічний аналіз лінгводидактики свідчить про різноманітність застосовуваних підходів щодо навчання мови в різні історичні періоди. Домінування того чи того підходу визначається, на наш погляд, двома основними чинниками: потребами суспільства та панівними в кожний період часу лінгвістичними парадигмами.

У роботах з історії методики виокремлюються (в узагальненому вигляді) такі методи: 1) перекладні методи (граматико-перекладний і лексико-перекладний); 2) прямий і натуральний методи та їх модифікації; 3) змішані методи; 4) свідомо-зіставний метод; 5) сучасний метод викладання мов, який визначають як комунікативний (діяльнісно-особистісно-комунікативний, комунікативно-когнітивний). Кожен із зазначених методів свого часу вважався новаторським, а коли час його минув був зарахований до когорти тих, що не виправдали себе, застаріли. Проте, як зазначає М.Л.Вайсбурд, від "кожного з цих методів тягнуться у сьогодення ниточки відкриттів і помилок, успіхів і невдач" [4, с. 30].

Перекладні методи домінували в ті часи, коли суспільство не потребувало від своїх громадян практичного володіння іноземними мовами. Вправління в іноземній мові розглядалось як "тренування розуму", як вправи, що сприяють кращому усвідомленню будови рідної мови; знання іноземних мов (переважно грецької та латини) було своєрідним "ключем" до багатой класичної культури і літератури. В основі перекладних методів лежали синтез і аналіз. Крайнім виявом першого був лексико-перекладний метод, заснований на принципі "все у всьому". Згідно з цією методикою, в оригінальному зв'язному тексті можна знайти все, що характеризує мову, яка вивчається. Провідна ідея цього методу полягала в тому, що студенти, вилучаючи мовні явища зі зв'язного тексту, обов'язково зіштовхуються з їх змістом і в такий спосіб уникають формалізму, який може з'явитися при роботі над ізольованими мовними явищами. Саме такий формалізм спостерігається при вивченні мови за граматико-перекладною методикою. Водночас позитивом аналітичного вивчення мови є те, що побудова навчального курсу на основі ізольованих мовних явищ дає можливість представити їх у вигляді певної системи, а також забезпечити необхідну градацію труднощів. Ні перше, ні друге не характерні для лексико-перекладного методу.

Зміни в суспільстві, що відбуваються у XIX ст., пов'язані з розвитком промисловості, пошуком нових ринків збуту, колоніальною експансією і т. ін., вимагають значної кількості громадян, які практично володіють іноземними мовами. Зміна потреб суспільства зумовлює зміну методу навчання мов: виникають і швидко поширюються прямі, натуральні методи. Така зміна була певним проривом від мови до мовлення. Однак позитивна роль домінування мовленнєвої практики значно знизилася відривом від рідної мови, перебільшенням ролі імітації, нехтуванням перекладу і граматики.

Пошуки вчених привели до "змішаних" методів, але, за висловом М.Л. Вайсбурд, "науковому маятникові не довго вдалося втриматися в серединному положенні, і він похитнувся в бік теоретизації, перебільшення ролі лінгвістичної системи, розмов про мову замість мовленнєвої практики" [4, с. 30].

Розробники свідомо-зіставного методу намагалися забезпечити свідомий характер формування навичок і вмій. Натомість практика викладання іноземних мов, що формувалася за принципом сніжного кому, призвела до перебільшення тенденції опори на лінгвістичну теорію. Через це свідомо-зіставний метод на довгі роки став об'єктом критики як в учительських, так і наукових колах, почав помилково ототожнюватися з граматико-перекладним.

М.М. Вятюгнев зауважує на тому, що всім цим методам, які у свій час проголошувалися універсальними, властиві спільні недоліки: неповнота базових принципів, вимог і рекомендацій; необов'язковість для забезпечення навчальних результатів; розрив між принципами і їх реалізацією у підручнику і навчальному процесі [5, с. 55]. Паралельно з відходом свідомо-зіставного методу навчання відбувається зміна домінантної лінгвістичної парадигми. Відтак, створюється підґрунтя для формування нового підходу до навчання мов.

Упродовж значного часу домінантними в мовознавстві були порівняльно-історична та структуральна парадигми. В означених парадигмах лінгвістичного знання, як свідчать дослідники, підхід до мовного матеріалу був переважно описовим, а не пояснювальним [3, с. 78; 12, с. 5-6]. У другій половині XX ст. відбувається поступовий зсув наукової парадигми: "з підходу, заснованого на математичному погляді на мову як на формальну систему, до менш формалістичного підходу, згідно з яким мова розглядається як біологічна система" [19, с. 152-153], мову починають розглядати не як "систему в самій собі і для самої себе" (вислів Ф. де Соссюра), а у зв'язку з людиною, без якої виникнення і функціонування цієї системи було б неможливим" [11, с. 24], відбувається перехід зі структуральної теорії на функціональну. Функціональна теорія мови розглядає мову як засіб передавання функціонального значення. Метою вивчення мови, за цією теорією, є уміння виражати комунікативні наміри і категорії значення [24]. Іншим наслідком такого "прагматичного" підходу до дослідження мови стала розробка комунікативної лінгвістики, науки про процеси спілкування з використанням природної мови [2, с. 328], в основі якої перебуває розгляд елементів мовного коду в динамічному аспекті спілкування особистостей [1, с. 249].

Основні позиції комунікативної лінгвістики (Н.Д. Арутюнова, Ф.С.Бацевич, Т.Г.Винокур, Г.В. Колшанський, D.Baakke, J.Habermas, G.N.Leech, D. Wunderlich) в узагальненому вигляді можна представити в такий спосіб: 1) у процесі комунікації як особливого виду людської діяльності, спрямованої на встановлення й підтримку зв'язку і застосовуваної для передавання інформації між людьми, взаємодіють дві сторони – лінгвістична і соціальна, оскільки будь-

яке висловлювання, створене у конкретній ситуації спілкування, "має за собою досить широке тло попередніх умов" [10], що впливають на його організацію; 2) мова використовується з урахуванням ситуації спілкування і впливу на вербальну стратегію продуцента / реципієнта, тобто з урахуванням прагматичного ефекту, що виключає можливість існування ізольованих висловлювань, створених поза комунікативним контекстом; 3) одиницею комунікації (а відповідно і навчання) є певного роду дії чи мовленнєві акти: ствердження, прохання, запитання, вибачення і т. ін. Комунікативна значимість структурних елементів комунікативного акту (слів, словосполучень, речень) виявляється у зв'язному тексті (дискурсі), який детермінує їх функції і відношення; 4) породженню мовленнєвого акту передують формування мовленнєвого наміру мовця, у якому враховується попередні знання про партнера зі спілкування, мета, предмет, місце і час висловлювання; 5) найбільш природними є усні види спілкування – слухання і говоріння, що найчастіше виявляються у діалогічній формі [Див. 6, с. 18].

Відтак, функціональна теорія мови і комунікативна лінгвістика створили підґрунтя для формування комунікативного підходу у викладанні мов. Основоположниками комунікативного методу були британські лінгвісти Дж.Фірт і М.Халлдей та американські соціолінгвісти – Д.Хаймс, Дж.Гамперц і У.Лабов.

У подальшому ідею навчання мови на комунікативній основі підтримало широке коло науковців, з-поміж них: Г.Е. Піфо (Німеччина); Г. Відоусан, У. Літлвуд (Великобританія); Б.В. Беляєв, І.Л. Бім, П.Б. Гурвіч, Г.О. Китайгородська, Ю.І. Пассов, А.П. Старков (Росія); Л.В. Биркун, А.М. Богущ, М.С. Вашуленко, О.І. Вишневський, О.М. Горошкіна, А.В. Никітіна, М.І. Пентилок, В.Л. Скалкін та ін. (Україна).

Упродовж декількох років з моменту зародження цей підхід до навчання завоював провідні позиції в західноєвропейській і американській методології. Перша хвиля "комунікативної революції" засновувалася на ідеї про групування одиниць мови згідно з їх комунікативною функцією ("мовленнєвим актом"): вибачення, прохання, порада тощо. Виявити пряму залежність між мовою і функцією вдавалося нечасто, оскільки одна й та сама функція може бути виражена декількома мовними засобами. Однак ті одиниці мови, в яких пряме відношення може бути встановлене (напр., англ. *do you mind if I + pr. simple* як прохання про дозвіл), відбиралися за домовленістю для використання у навчальних цілях. Такі одиниці мови були названі "зразками" (exponent). Набір "зразків", що охоплює діапазон від офіційного до неформального стилів, може бути співвіднесений з будь-якою мовною функцією. Студентів навчали таких "зразків" переважно без граматичного аналізу. На цьому етапі розвитку комунікативного підходу ще не було запропоновано якогось певного методу навчання іноземної мови, тому на заняттях продовжували користуватися вправами на кшталт "послухайте і повторіть", "прослухайте і продовжіть". Відтак, різного роду "дрілли" (drills) лишалися основним засобом навчання.

Друга хвиля "комунікативної революції" виникла в кінці 70-х рр. і була поширена переважно у Великобританії. Основним її принципом був розподіл роботи в класі на роботу щодо правильності мовлення (*accuracy*) і роботу щодо її плинності (*fluency*). Метою першої було заучування нових одиниць мови (граматичних зразків, функціональних моделей, лексики і т. ін.), друга орієнтувалася на використання вивченого матеріалу в мовленні, закликаючи студентів до вільної дискусії. Основним принципом усіх комунікативних завдань на цьому етапі була "інформаційна прогалина" [23]. Прикладом завдання, спрямованого на навчання правильності мовлення, з використанням "інформаційної прогалини" може слугувати "комунікативний дріль", коли студенти розпитують один одного про свої щоденні справи (контрольоване використання теперішнього часу). Прикладом завдання для навчання плинності мовлення з використанням "інформаційної прогалини" є вільна дискусія, коли студенти обговорюють реальну проблему.

Ще одним різновидом "комунікативної революції" може слугувати теорія навчання мови, розроблена американським ученим Стефаном Крашеном, згідно з якою учні *засвоюють* (*acquire*) іноземну мову, якщо вони "дотримуються дієти істинної комунікації", тобто засвоюють іноземну мову так, як діти засвоюють рідну. Проблема лінгводидактики, на думку науковця, полягає у тому, що згідно з її приписами учні *вивчають* (*learn*) мову, оскільки їх "годуєть вправами" [22]. Послідовники ідей С.Крашена солідарні з ним у тому, що несвідоме "засвоєння" глибше і краще за свідоме "вивчення". "Істинна комунікація" на їх заняттях забезпечується за рахунок практично повної відмови від свідомого вивчення мови. Саме такий тип навчання Антоні Ховатт називав "сильним" різновидом комунікативного навчання [21]. Згідно з А.Ховаттом, таких різновидів є два – "сильний" і "слабкий". "Слабка" версія, що стала популярною у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. минулого століття, робить акцент на підготовці студентів до використання виучуваної мови в комунікативних цілях і, відповідно, намагається ввести відповідні види діяльності у процес її викладання. "Сильна" версія комунікативного навчання висуває ідею про те, що мова засвоюється через комунікацію, відтак, постає питання не лише про активацію наявних, але пасивних знань мови, а про стимулювання розвитку мовної системи як такої [23]. Інакше кажучи, якщо перший варіант може бути коротко схарактеризований "учитися, щоб використовувати", то другий – "використовувати, щоб учитися".

З того часу в зарубіжній лінгводидактиці виник цілий ряд змішаних моделей, заснованих на "вивченні – засвоєнні" (з-поміж них моделі Е.Віалсток, М.Н.Лонг, В.Рутерфорд). Така змішана модель, на думку Чарльза Лове, виявляється найпопулярнішою на цей час, оскільки студент постійно оперує обома процесами – вивченням і засвоєнням, при цьому кожен з них поперемінно превалує [23]. Окрім цього, західні науковці в цей період розвитку лінгводидактики дотримуються думки про те, що викладач не може впливати на те, як, у якій послідовності і з якою інтенсивністю ці механізми використовуються їхніми студентами.

У радянській та пострадянській лінгводидактичних школах розвиток комунікативного підходу відбувається як з урахуванням загальних світових тенденцій, так і на основі наукових знахідок вітчизняних учених.

Перші праці вітчизняних лінгводидактів, присвячені новій методичній парадигмі – комунікативно-орієнтованому навчання мов, – датуються 70-ми роками минулого століття. Коротко схарактеризуємо розуміння понять *комунікативність*, *комунікативний підхід* вітчизняними науковцями. Ю.І.Пассов вважає, що "...комунікативність передбачає мовленнєве спрямування навчального процесу... Практичне мовленнєве спрямування не тільки мета, але й

засіб, де і те, й інше є діалектично взаємопов'язаним" [16, с. 35]. В.Л. Скалкін зауважує, що "комунікативний підхід у методиці навчання ... мов – це погляд на складові компоненти і їх обґрунтування на основі соціо- і психолінгвістичного бачення, визнання того, що мова, будучи інструментом людського спілкування, функціонує, засвоюється, нормалізується в процесі інтеракції, живе в контактах між людьми. Комунікативний підхід має пронизувати всі аспекти та етапи діяльності методиста-організатора навчання, включаючи визначення цілей курсу..., добір мовно-мовленнєвого матеріалу, створення системи вправ, розробку схеми аудиторних і позааудиторних занять" [20, с. 121]. Основними принципами комунікативної методики навчання мови є: принципи: мовленнєво-мисленнєвої активності, індивідуалізації, функціональності, ситуативності та новизни [16, с. 41].

За понад тридцятирічну історію вказана парадигма неодноразово видозмінювалася: комунікативний підхід доповнювався особистісно-діяльнісним (І.О. Зимня), культурологічним (Ю.І.Пассов), когнітивним (О.Д. Митрофанова, М.І.Пентилюк). Комунікативний підхід до навчання мов збагатив методику розробкою структури і змісту різноманітних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і т. ін.), пов'язаних з виявленням рівнів, необхідних і достатніх для досягнення заданих комунікативних цілей; включив у сферу лінгводидактики дослідження лінгвістики тексту, прагматики мови, лінгвокраїнознавства, культурології, а також багато іншого, цінного з погляду автентичної комунікації.

Підвищений інтерес до діалогу культур загострив увагу на особистості учня ("учень не об'єкт, а суб'єкт навчального процесу, навчально-виховних впливів", "педагогіка співробітництва", "міжособистісне спілкування на уроці" і т. ін.). Означене було обґрунтоване психологами (І.О.Зимньою, О.М.Леонтьєвим, О.О.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном та ін.) і різноаспектно представлене лінгвістично в теорії мовної особистості Ю.М.Караулова. Наслідком цього стало домінування *особисто-діялісно-комунікативного підходу* в навчанні мови, коли головні зусилля педагога спрямовані на "ступінь залученості учня у навчальний процес, його вмотивованість, його згоду з метою і умовами навчання". І.О.Зимня з цього приводу зауважує, що самоорганізація учня "в межах навчальних занять значною мірою впливає на ефективність засвоєння знань про мову, її практичне володіння. За такого підходу методика як така і різноманітні дидактичні матеріали (підручники, навчальні посібники тощо) відіграють іншу роль, стаючи каталізаторами процесу засвоєння практичних навичок та вмінь" [9, с. 36]. На діяльнісних засадах навчання мови наполягав О.О.Леонтьєв, який стверджував, що "навчання ... мови є не що інше як навчання мовленнєвої діяльності за допомогою ... мови" [13, с. 220]. О.В.Любашенко зазначає, що "навчання мови у школі і вищому навчальному закладі відбувається шляхом усвідомленого і довільного здійснення певних операцій на рівні актуальної свідомості (тобто як діялісного акту) з подальшою автоматизацією і включенням у більш складні дії. У цьому ... полягає діялісна основа лінгводидактики" [14, с. 12].

З позицій особисто-діялісно-комунікативного підходу навчання і педагогічне спілкування повинне, на думку науковців, реалізовуватися за схемою $S^1 \leftrightarrow S^2$, де S^1 – це вчитель / викладач, людина, яка викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як партнера, інформативна і змістовна для учнів особистість, цікавий співрозмовник. S^2 – це учень / студент, спілкування з яким розглядається вчителем / викладачем як співробітництво в розв'язанні навчальних задач, за його організаційної, координаційної та стимулюючої реакції. Паралельно повинно бути організоване навчальне співробітництво учнів / студентів у розв'язанні навчальних задач, щоб формувалася колективний суб'єкт і реалізовувався принцип колективної комунікативності навчання [8, с. 113-114].

В основі *комунікативно-когнітивного підходу* до навчання мов лежить когнітивна лінгвістика. Згідно з цим мовознавчим напрямом функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності людини, а когнітивні механізми і структури людської свідомості досліджуються через мовні явища. Комунікативно-когнітивна парадигма методики як науки концептуально виходить з того, що "важливо бачити людину, яка діє, при цьому поняття "суб'єкт" є первинним відносно поняття "діяльність", а вона (діяльність) зумовлюється і пов'язана з ментальними феноменами" [15].

Науково-теоретичними засадами комунікативно-когнітивного підходу до навчання мови загалом і фахової мови зокрема можуть виступати такі положення:

- багаторівнева ієрархічно організована система мовних уявлень, що склалась у психіці індивіда, може розглядатись як мовна свідомість цього індивіда, а мовна свідомість, на думку В.Красних, має мовну природу, маніфестує себе в мові;
- світосприйняття довколишньої дійсності конкретною особистістю опосередковано знаходить відображення в мові, а процеси мислення і мовотворення невід'ємні один від одного і являють собою, за С.Д.Кацнельсоном, єдиний мовно-мисленнєвий процес, актуалізуючи вирази на кшталт "мова мислячої особистості", "мислення мовної особистості" і под.;
- у затребуваному нефілологічному аудиторією науковому тексті за фахом відображується сам принцип пізнавальної діяльності і її особливості, зумовлені свідомим ставленням суб'єкта не тільки до об'єкта пізнання, але й до власної креативної діяльності [15].

Під когнітивною методикою українські лінгводидакти розуміють "сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного [18, с. 5]. Ідея впровадження когнітивного підходу в навчання мови знаходить відображення у сучасних державних директивних документах. Зокрема, в Державному Стандарті базової і повної середньої освіти зазначено, що "зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності" [7, с. 76].

Когнітивна методика, зауважує М.І.Пентилюк, передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета "Українська мова"; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і

засобів їх вербального відтворення [17, с. 15].

Метою комунікативно-когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Загалом комунікативна методика (у будь-якому її різновиді) зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах суспільного життя. Головне завдання комунікативного підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Своєрідність цієї методики "полягає в оволодінні учнями всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування" [17, с. 16].

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бацевич Ф.С.* Нариси з комунікативної лінгвістики: Монографія / Ф.С. Бацевич. – Львів: Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с.
2. *Бацевич Ф.С.* Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.
3. *Беляевская Е.И.* Семантика в трех парадигмах лингвистического знания (критерии выбора метода) // Парадигмы научного знания в современной лингвистике; Сб. науч. трудов; [Редкол.: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. и др.]. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – С. 67-85.
4. *Вайсбурд М.Л.* Методы обучения. Выбор за вами / М.Л. Вайсбурд // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 29–34.
5. *Вятютнев М.Н.* Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 54–60.
6. *Гез Н.И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76-80.
8. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
9. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
10. *Колшанский Г.В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10-14.
11. *Кочерган М.* Мовознавство на сучасному етапі / М. Кочерган // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 24–29.
12. *Кубрякова Е.С.* Семантика в когнитивной лингвистике (О концепте контейнера и формах его объективации в языке) / Е.С. Кубрякова // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1999. – Т. 58, № 5. – С. 3–12.
13. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – [3-е изд.] – М.: Смысл, СПб: Лань, 2003. – 287 с.
14. *Любашенко О.В.* Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: Монографія / О.В.Любашенко. – Ніжин: ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2007. – 296 с.
15. *Митрофанова О.Д.* Коммуникативно-когнитивная парадигма современной методики обучения иностранному (русскому) языку студентов и специалистов-нефилологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.russian.slavica.org/article7960.html>
16. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
17. *Пентилюк М.І.* Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209). – Ч. II. – С. 12–21.
18. *Пентилюк М.* Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горюшкіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–9.
19. *Раренко М.Б.* Лингвистика текста и история ментальных пространств / М.Б. Раренко // Парадигмы научного знания в современной лингвистике; Сб. науч. трудов; [Редкол.: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. и др.]. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – С. 149–164.
20. *Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л.Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
21. *Howatt A.P.R., Widdowson H.G.* A History of English Language Teaching. – Oxford University Press, USA; 2nd edition, 2004. – 417 p.
22. *Krashen S.D.* Second Language Acquisition and Second Language Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf.
23. *Lowe Ch.* Integration not eclecticism: a brief history of language teaching, 1853 – 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.ihworld.com/ihjournal/articles/03ABRIEFHISTORY.pdf>
24. *Spolsky B.* Language Testing: Art of Science: Main lecture delivered at AILA World Congress 1975 // Spolsky B. [ed.] Approaches to Language Testing. – Arlington, 1978. – 85 p.

