

## РОЛЬ МОВИ І МОВНОЇ ПРАКТИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ (В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ)

*Об'єкт навчання завжди був основним для визначення методу навчання. Такими об'єктами впродовж двох століть (XIX–XX) по чергово виступали то мова, то мовна практика, які впливали на зміну методів навчання. Протиставлення двох об'єктів сучасний момент завершилось їх об'єднанням в мовленнєвій діяльності, що дало назву новому мовленнєво-діяльнісному підходові.*

Роль мовного матеріалу та мовної практики – це наскрізна проблема, що проходить через усю історію навчання іноземних мов. Вона була і залишається чільною для визначення методу навчання.

Так, до кінця XIX століття, тобто до кінця панування *граматико-перекладного методу*, об'єктом навчання був мовний матеріал/мовна система, яка вивчалася в ході перекладу, що був способом пояснення і засвоєння мовної системи. З тих пір і усталився термін «навчання іноземної мови», хоча сам об'єкт навчання змінювався кілька разів.

Теоретичною основою навчання граматико-перекладного методу була *асоціативна психологія*, згідно з постулатами якої життя базується на найпростіших почуттях, відчуттях, уявленнях та інших так званих *елементах*, що об'єднуються в ціле (ідеї), утворюючи *асоціації*. Останні співвідносяться з фізіологічними явищами, отримуваними в результаті дій зовнішніх факторів на органи нервової системи. Представники асоціативної психології – Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Гартлі та інші [1].

Грамматико-перекладний метод використовував закони утворення асоціацій: асоціації за подібністю, асоціації за сумісництвом, причинно-наслідкові асоціації та інші, – як основу для кращого запам'ятовування. *Закони асоціативної пам'яті* використовувались при застосуванні механізмів багатократних повторювань, при заучуванні напам'ять, що мало сприяти утриманню в пам'яті *мовного матеріалу*.

Монопольним пануванням у навчанні класичних мов граматико-перекладний метод великою мірою повинен завдячувати саме асоціативній психології. Тим більше, що кінець цього панування настав не внаслідок неспроможності методу реалізувати мету навчання, а з інших причин.

На початку XX століття причини економічного, політичного і соціального порядку викликали

до життя необхідність *практичного володіння* живими іноземними мовами. Змінюється об'єкт навчання: з *мови* (мовного матеріалу) на *мовну практику*, тобто *практичне використання мови*.

Внаслідок цього з'являється новий метод навчання іноземних мов, так званий *натуральний метод*. Родоначальники цього методу – М. Берліц, Ф. Гуен – на перший план у навчанні висунули мовну практику, відсунувши мовну систему.

Подальший розвиток це спрямування отримало в *прямому методі* Г. Суїта і Г. Палмера [2]. Свого часу цей метод був вельми популярним. Мовна практика запроваджувалась на основі *імітації, наслідування, заучування напам'ять* мовленнєвих взірців, вироблення *мовних навичок*.

У цей час асоціативна психологія поступається місцем *порівняльній психології* (Е. Торндайк) [3], *біхевіоризму* (Дж. Уотсон) [4] і *гейстальтпсихології* (К. Коффка) [5], які стали теоретичним підґрунтям нових методів.

Так, Е. Торндайк, будучи під впливом Л. Блумфілда, проводив експерименти з тваринами, на основі чого зробив узагальнення і вивів закономірності, які переніс на людину. Він сформулював «теорію проб і помилок», закон ефекту, закон вправ, закон готовності та інші, які поклав в основу розробки принципів формування *навички* в навчанні.

Г. Еббінгауз досліджував вищі психічні функції, зокрема пам'ять, залежність між запам'ятовуванням і кількістю матеріалу. Він вивів забування як функцію часу («крива Еббінгауза»), розробив також визначення ступенів розумового розвитку істоти та ін.

Усі перелічені вище дослідження проводилися в рамках утвердження мовної практики як об'єкта навчання.

Основну роль в утвердженні практики в навчанні відіграв Л. Блумфілд [6]. Взавши крайні члени формули І. П. Павлова про стимул, реакцію (S->R), він створив свою концепцію, яка ляг-

ла в основу розробки методів «неопрямізму» в навчанні іноземних мов. Одним з найвідоміших серед них був метод Р. Ладо - Ч. Фріза.

Л. Блумфілд писав: «Між знанням про мову і володінням нею немає ніякого зв'язку ... У мові навичка все, а знання - ніщо» [7].

Це був свого роду апогей у демонстрації переваги мовної практики над мовою як об'єктом навчання.

Першими почали критикувати теорію Е. Торндайка (теорія проб і помилок) представники гештальтпсихології (К. Коффка). Вони заявили, що в навчанні гештальт (все, ціле, структура) повинно бути головним. К. Коффка виступає проти багаторазових повторень для запам'ятовування, вважаючи, що це може лише зашкодити. На його думку, спочатку треба охопити загальну конфігурацію всіх частин цілого, схему (гештальт), а потім уже повторювати дії. Він заперечує механічне повторення, а також перенесення висновків, зроблених на дослідах з тваринами, на людину. Він виступає проти твердження виключного значення ролі пам'яті (Г. Еббінгауз), а натомість висуває значення ролі *пояснень*, процесу.

Хоча ця критика не могла похитнути головно-го принципу - *визнання мовної практики об'єктом навчання*, - проте вона поклала початок нагромадженню критичних зауважень на адресу «практичного» спрямування навчання іноземних мов. Деякі з цих зауважень були дошкульними, їх не можна було проминути.

Це, насамперед, біхевіористська формула S→R, застосування якої вимагало великої кількості повторень, тренувань, «дрілу». Вироблення навички за допомогою формули S→R було малоефективним, що поглиблювалось такими прийомами, як механічні повторення, заучування напам'ять. На той час, на початку XX століття, вважали, що іноземна мова засвоюється згідно з тими ж закономірностями, що й рідна. Це теж приводило до утвердження механічних повторень під час наслідувань, імітації мовлення вчителя.

Так поступово назрівала криза в абсолютизації переваг практичного навчання іноземних мов через практичні навички над підходом до навчання мови, мовної системи.

У результаті в 60-х рр. у США сформувались *дві теорії* навчання іноземних мов. Дж. Керрол [8] одну з них називає *аудіо-лінгвальною теорією навичок* (audio-lingual habit theory), а іншу — *когнітивною теорією свідомого оволодіння кодом* (cognitive code-learning theory).

*Перша теорія*, що базувалась на таких принципових положеннях, як *первинність усних*

*видів мовлення, автоматизація навичок, тренування, повторення навичок*, була теорією чистого пріоритету мовної практики перед мовною системою у виборі об'єкта навчання з усіма її недоліками, про що йшлося вище.

*Друга теорія* на перший погляд здається підрихтованим граматико-перекладним методом, оскільки передбачає свідомий аналіз і оволодіння мовними моделями, структурами другої мови, розуміння яких є більш важливим, ніж уміння оперувати ними. Але вміння оперувати структурами не заперечується. Просто їх набуття передбачалося здійснювати при використанні мови в значущих ситуаціях. Таким чином, відкрилася шпаринка до об'єднання двох підходів замість їх протиставлення.

А тим часом у роботах Дж. Керрола, П. Пімслера, В. Ріверс та інших авторів [9] ставляться завдання переосмислення теорій навчання іноземних мов. Також ставиться питання про переорієнтацію навчання з мовленнєвої поведінки людини на її особистість з урахуванням здібностей, інтересів, мотивів навчання. Віддаючи належне цим дослідженням, І. О. Зіміння [10], однак, відзначає, що внаслідок відсутності загальнометодичної і психологічної платформи, а також внаслідок лінгвістичної замкненості в рамках схеми «мова- мовлення», вони не змогли виробити принципово нового підходу до навчання іноземних мов.

І все ж для нас важливо завважити, що те основне питання, навколо якого оберталась теорія і практика навчання іноземних мов упродовж віків, а саме, *чому* надати перевагу в навчанні - *мові* чи *практиці*, від відповіді на яке залежало визначення методів і засобів навчання, нарешті отримало перспективу розв'язання в ідеї об'єднання їх як об'єктів навчання. Це відкрило умови виходу за рамки «мова - мовлення» і розробки принципово нового підходу до навчання іноземних мов.

Зарубіжна методологія розв'язала це питання в рамках *комунікативного підходу*. Цей підхід стихійно охопив викладання іноземних мов також і на терені колишнього Радянського Союзу, в тім числі й в Україні. У сучасний момент він являє собою різного роду навчальну мовну практику, якій важко надати певну єдність.

Своє втілення комунікативний підхід знайшов у деяких новітніх серіях підручників англійської мови, виданих у США і Великобританії в останнє десятиріччя [11]. Ці підручники заслуговують на окреме дослідження, але не в рамках цієї статті.

Стихійність застосування комунікативного підходу, на нашу думку, перешкоджає отриманню

тих результатів у навчанні, які покликаний був дати принципово новий підхід.

На наш погляд, більш вираженим є прийом, який застосувала І. О. Зімня, а саме - заміна **дихотомії** «мова - мовлення» на **тричлен**:

<p>Мова Мовлення</p>	}	в МД (мовленнєвій діяльності)
--------------------------	---	-------------------------------

При цьому мова розглядається як засіб, а мовлення як спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови в процесі мовленнєвої діяльності індивіда [12].

Отже, з'явився новий об'єкт навчання - **мовленнєва** діяльність - який об'єднує мову і мовлення в одне ціле. Це і є так званий *мовленнєво-діяльнісний підхід*.

Звернімо увагу на відмінність терміна «**мовлення**», який отримав своє визначення в цьому підході як виразник «способу формування і формулювання думки за допомогою мови» від терміна «**мовна практика**», що не має такого визначення.

У практиці навчання ці підходи іноді не розрізняються, бо мають багато спільного, якщо не брати до уваги різниці між «мовленням» і «мовною практикою», при визначенні об'єкта навчання.

Однак більш поширеним є термін «комунікативний підхід», оскільки він є самодостатнім, самозрозумілим, тобто той, що навчає комунікації, спілкуванню. І рідко хто вдається до того, щоб розібратися, що за ним стоїть.

«Мовленнєво-діяльнісний підхід» не є самозрозумілим і вимагає пояснення. По-перше, він одразу орієнтує на «**діяльність**». І в цьому міститься перевага підходу. «Діяльність» є конкретне філософське поняття. З нього і починається визначення підходу. Це не просто мовленнєва практика, активність, а структурно визначене і оформлене змістовно явище, яке піддається дослідженню. Структура діяльності досить ґрунтовно описана в багатьох дослідженнях [13]. Також важливо, що структурні елементи мовленнєвої діяльності піддаються дослідженню. Зокрема, наприклад, перший елемент структури діяльності - мотив - є обов'язковою ознакою мовленнєвої діяльності. Відсутність його унеможливає діяльність. Якщо немає мотиваційної потреби (мотиву), то тоді цей процес не є мовленнєвою діяльністю. Такими є, наприклад, навички. Мовленнєва діяльність у своїй структурі обов'язково містить мотив. Усі складові діяльності, визначені П. Анохіним [14]: мотив, дія, результат, зворотна аферентація, піддаються дослідженню.

Мовленнєво-діяльнісний підхід об'єднує і мову, і мовлення в один об'єкт навчання. Це зобов'язує нас *приділити належну увагу* в навчанні як мовних засобів (мовної системи), так і мовлення. Але в той час як мова має своє матеріальне втілення (граматика, лексика, фонетика), мовлення - це віртуальне поняття, яке має потенційно проявитись у процесі формування і формулювання думки. При цьому мовлення використовує мову як соціально вироблений інструмент і формує, формулює думку її засобами. Мова і мовлення - це різні поняття. Але існують вони одне в одному. Тому віковичне питання про пріоритет мови чи мовлення знімається, оскільки вони знаходять своє втілення в мовленнєвій діяльності, яка і є об'єктом у вивченні іноземних мов. Та оскільки це різні системи: одна - фізична, інша - процесна, то єдиний вихід - це об'єднати їх у навчанні. А це означає, що навчати мовленнєвої діяльності необхідно через мову (мовні засоби) в процесі мовлення (формування і формулювання *думки*).

Саме думка є тією силою, яка мовні засоби відливає через формування і формулювання (мовленнєві процеси) в мовленнєву діяльність. У мовленнєвій діяльності мовні засоби - це не просто мова, вони опромінені, запліднені процесами формування і формулювання думки.

Яка сила змушує думку втілюватись у мовні засоби - лексики, граматики, фонетики - та формуватись і формулюватись у процесі мовленнєвої діяльності, що є об'єктом навчання іноземної мови? Цією силою є *мотив*. Л. С. Виготський так характеризує мотив: «Якщо ми порівняли вище думку з навислою хмарою, що проливається дощем слів, то мотивацію думки ми мали б, якщо продовжити це образне порівняння, уподібнити вітру, що рухає хмари» [15].

Мотив (мотивація) виникає внаслідок *потреби*. Ще І. М. Сеченов відзначав, що всі життєві потреби породжують «хотіння», а вони вже спричиняють дії, при цьому «хотіння» є мотивом, ціллю, а рухи - дією або засобом задоволення хотіння (цілі). Ланцюг побудови дії за І. М. Сеченовим, що є чинним і для мовленнєвої дії, такий **ПОТРЕБА -> ХОТІННЯ (МОТИВ) -> МЕТА -> ДІЯ** [16]

Схема породження мовленнєвого висловлення (мовленнєвої дії) була випрацювана Л. С. Виготським, А. А. Леонтьєвим, Т. В. Ахутіною, І. О. Зімньою та іншими [17].

З точки зору психологічної, психолінгвістичної, лінгвістичної мотив і думка є першими етапами породження чи сприймання висловлення.

Наступний етап - це етап власне формування думки за допомогою мови. Це етап логічної побудови і граматичної правильності висловлення. Він має дві фази - фазу формування змісту і фазу формулювання висловлення. Складність його полягає в тому, що ці фази майже одночасні, як, наприклад, у говорінні. На цьому етапі проявляється весь досвід навчання. Сам процес формування та формулювання думки й артикуляційне втілення повинно проходити на рівні *автоматизму*. Цей етап є *аналітико-синтетичним*, що передбачає вибір та організацію засобів і способів здійснення діяльності.

І третій етап - реалізуючий - це етап породження *продукту* мовленнєвої діяльності, тобто того, в чому матеріалізується діяльність. Для рецептивних видів мовленнєвої діяльності - читання і слухання - це *умовивід*. Для продуктивних видів мовленнєвої діяльності - це те, що продукується в результаті діяльності — *висловлення, текст*. Продукт - це те, в чому об'єктивується діяльність.

Зрозуміло, що кожний з етапів породження мовленнєвої діяльності є складним, багатоступеневим, багатогранним процесом, який, до того ж, проходить у мікроінтервали часу, що і є при-

чиною тих труднощів, з якими зустрічаються учасники процесу навчання іноземної мови.

Не можна сказати, що в цьому напрямі наука рухається повільно. Все-таки, якщо поглянути на відстань і час, які нас відділяють від граматико-перекладного методу, то можна сказати, що чимало зроблено, щоб прояснити хоча б головну проблему. Що є об'єктом навчання? Мова чи практика мови?

На даному етапі досягнуто певного компромісу на шляху об'єднання цих об'єктів. Об'єктом навчання є мова плюс мовлення, тобто мовленнєва діяльність. Але це лише перша сходинка.

Питання розробки механізмів цього об'єднання лише починає долати свої сходинки. Головна пересторога на цьому шляху - не втратити жодного з об'єктів навчання, як це вже було в історії науки про навчання іноземної мови, тобто не втратити ні мови, ні мовлення, що є неодмінними складовими мовленнєвої діяльності.

Мовленнєво-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов є логічним продовженням змагання двох об'єктів навчання - мови і практики, що точиться впродовж віків. На даному етапі історії методології навчання іноземних мов це змагання втілилось в об'єднанні цих об'єктів у єдиному - мовленнєвій діяльності.

1. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв.- М., 1972.- С. 18.
2. Там само- С. 149.
3. Thorndike E. L. Educational Psychology. N.Y., 1913.
4. Watson J. Behaviorism. Chicago, 1930.
5. Коффка К. Основы психического развития.- М.-Л., 1934.
6. Блумфилд Л. Язык.- М., 1968.
7. Цит. праця «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв.».- М., 1972.— С. 149.
8. Керолл Дж. Вклад теоретической психологии и педагогических исследований в преподавание иностранных языков.- В кн.: «Методика преподавания иностранных языков за рубежом».-Вып. II.- М., 1976.- С. 18.

9. Цит. праця «Методика преподавания иностранных языков за рубежом».- Вып. II.- М., 1976.- С. 22 й інші.
10. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.- М., 1998.- С. 17.
11. Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки.- К., 2000.- Т. 18, ч. I.- С. 47 (перелік підручників).
12. Зимняя И. А. Цит. праця.- С. 18.
13. Там само.
14. Горкун М. Г. Мовленнєво-діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови. Тези доповіді наукової конференції НаУКМА «Україна: людина, суспільство, природа».- К., 1995.
15. Зимняя И. А. Цит. праця.- С. 66.
16. Там само.- С 66-69.
17. Там само.

M. Gorkun

## ROLE OF LANGUAGE AND LANGUAGE PRACTICE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (IN HISTORICAL ASPECT)

*The object of teaching has always been crucial for defining the method of teaching. In the last centuries (XIX-XX) these objects used to be either the language or the language practice changing in turn one another and thus changing the methods of teaching. The opposition of the two objects appears to be finished nowadays, because they have been united into language-speech activity which has given the name to the new approach in teaching foreign languages.*