

**ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВИ
У СВІТЛІ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ**

У статті зроблено спробу розглянути філософсько-освітні засади методології навчання мови. На основі міждисциплінарного осмислення порушеної проблеми та інтеграції різних наукових ідей обґрунтовуються механізми комплексного підходу до продуктивної мовної освіти з домінуванням антропоцентричної парадигми.

В умовах модернізації рідномовної освіти актуальності набуває питання не лише *що вивчати*, а й *як навчати*. Розв'язання стратегії і тактики навчання мови має ґрунтуватися на виваженій концепції філософії освіти.

Філософське осмислення стану розвитку сучасної освіти взагалі та мовної зокрема, особливостей упровадження різних методів, педагогічних технологій, їх впливу на формування особистості простежується в працях вітчизняних і закордонних педагогів – дидактів, методистів: М. Вашуленка, Б. Гершунського, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Карамана, В. Краєвського, Е. Ляски, Л. Мацько, Н. Остапенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Потапенка, О. Савченко, Т. Симоненко, О. Сухомлинської та ін.

В. Романенко, М. Сидоренко звертають увагу на те, що в основу сучасної освіти має бути покладений образ "живої", а не формальної науки. Відповідно вони протиставляють репродуктивні методи навчання так звані "творчі методи", пояснюючи призначення останніх – якомога більше наблизити навчання до процесу наукового пошуку: "Сучасне переосмислення освіти має відбуватися в контексті духовно-практичних кроків, підпорядкованих формуванню творчої особистості, адже творчість є сутнісною ознакою особистості, а освіта – це всезагальна форма її становлення. А тому домінуюча поки що установка на готове знання має бути замінена установкою на процес його отримання" [1: 510-511]. З огляду на це потребує переосмислення система методів організації навчання мови з урахуванням мовних і екстралінгвальних чинників впливу на її функціонування.

У контексті дослідження проблеми системи методів навчання мови (*мета мовної освіти: мовна особистість учня – учитель – зміст мовної освіти – методи (технології) навчання/учіння*) ми виходимо з того, що зосередження на одній філософській теорії веде до обмеженого розуміння теоретичних підвалин сучасної мовної освіти, зокрема її організації в умовах глобалізації та інформатизації суспільства.

Таким чином, для подолання однобічності окремих наукових концепцій потрібна їх інтеграція, що дає нові стимули у створенні методологічних засад методики мови. Іншими словами, сучасна лінгвометодика має розвиватися на сукупності провідних наукових теорій філософії, філології, психології, психолінгвістики, педагогіки, а це, у свою чергу, значною мірою відрізнятиме її від традиційних досліджень теорії і практики навчання української мови.

Основною категорією методики навчання в будь-якій галузі, пов'язаною з процесуальним аспектом, є "*метод*" організації навчально-пізнавальної діяльності. Сукупність методів такої діяльності складає методологію навчання. Ураховуючи це, мета статті – на основі інтеграції різних поглядів стосовно проблеми методів навчання обґрунтувати механізми комплексного підходу до продуктивного навчання мови, що, у свою чергу, дасть змогу збагатити теорію та практику мовної освіти. Серед основних завдань запропонованої публікації є узагальнення наукових напрацювань стосовно методів навчання мови.

З огляду на сказане, думка, що на сучасному етапі розвитку науки найбільшої актуальності набувають не вужько спеціалізовані окремі наукові дослідження, а роботи з *міждисциплінарним* осмисленням явищ і їх інтеграцією в єдині (цілісні) системи для вирішення складних наукових і практичних завдань [2: 13], стала поштовхом для створення й обґрунтування плюралістичного підходу до методологічних засад лінгводидактичного дослідження методів, що включає множину рівноправних у застосуванні наукових напрямів передових галузей суміжних дисциплін.

Принагідно звернути увагу на міркування мовознавців про системний (цілісний) підхід до мови, який потребує опори на відповідні основоположні ідеї, розроблені В. фон Гумбольдтом, О. Потєбнею, Я. Бодуеном де Куртене та ін. Як зазначає Л. Зубкова, багато з цих ідей переживають друге народження. Так, з поворотом лінгвістики до семантики знову набули актуальності проблеми мовної картини світу, мовного і позамовного змісту, співвідношення мови і мислення. Загроза дегуманізації лінгвістики в період недавнього засилля структуралізму застала знову згадати про людське начало в мові, розглядати мову в нерозривній єдності з її носіями [3: 5]. Такий погляд є продуктивним у

мовознавстві, а отже, у свою чергу, потребує переосмислення змісту і методології навчання мови в руслі системного підходу, що передбачає розуміння мови як посередника між світом і людиною.

Сучасна лінгвометодика має спиратися на комплексне тлумачення мови як орієнтир у вирішенні завдань, пов'язаних з розробленням ефективних методик навчання, для чого, крім знань про мету й зміст шкільного курсу мови, потрібні знання про антропологічну і герменевтичну філософію освіти, психологію особистості, мовленнєву діяльність, педагогічну психологію, методи психотерапії та ін. Лише за такої умови можна повною мірою охопити всю складність і різноаспектність процесу мовної освіти.

Потрібно зазначити, що актуальний сьогодні комплексний підхід до організації мовної освіти підготовлений довготривалим розвитком педагогічної, лінгвістичної і психологічної думки.

Ураховуючи те, що лінгвометодика – багатопарадигмальна різноаспектна педагогічна наука (відносно рідномовної освіти найбільш самостійні – це антропоцентрична і системно-структурна парадигми), у світлі пропонуваної концепції детальніше розглянемо ідеї філософії освіти, пов'язані з *антропологічним, герменевтичним і психолінгвістичним* принципами, які сьогодні, вважаємо, визначають стратегію і тактику формування духовно багатой національно-мовної особистості.

Передусім погоджуємося з думкою, що, незважаючи на інтерес мовознавців і лінгводидактів з середини XIX ст. до мовної особистості, антропоцентризм до цього часу не став провідним принципом у лінгвометодиці [4: 24].

Доречно вважати: в рамках **антропоцентричної** парадигми (національно спрямованої і особистісно орієнтованої, оскільки антропоцентризм має дві форми вияву – колективну й індивідуальну) формується кілька основних напрямів сучасної лінгвометодики: *когнітивний, соціокультурний, функціонально-комунікативний*. На місце поряд з ними може ще претендувати *герменевтичний*, найменш описаний у фаховій літературі. Вони, накладаючись один на одного, співіснують між собою та із традиційною системно-структурною парадигмою, відповідно до якої укладаються шкільні програми з мови, підручники, а також багато навчально-методичних посібників, збірників і довідників (див. рис. 1).



Рис. 1. Основні парадигми вітчизняної лінгвометодики.

Важливим у рамках нашого дослідження є те, що саме взаємозв'язок цих напрямів і парадигм зумовлює позитивний вплив на формування рівневої структури і почуттєво-інтелектуальної сфери мовної особистості. Отже, власне такий шлях має стати підґрунтям реалізації методологічного принципу антропоцентризму в системних дослідженнях з методики навчання рідної мови. При цьому методи навчання не повинні домінувати над змістом, а методики і технології – над учнем, його особистістю. У таких умовах його індивідуальні особливості значною мірою визначають дидактичні способи і дитина зможе стати активним суб'єктом навчання.

Процес навчання мови і розвитку мовлення природно пов'язаний з людиною, це зумовлюється значною мірою тим, що в мові (мовленні) відбивається людське начало (думки, почуття, поведінка тощо).

З огляду на сказане, у вітчизняній лінгводидактиці, як і в мовознавстві, посилюється інтерес до ідей **антропоцентричної філософії**.

За Ю. Карауловим, крок у напрямку до мовної особистості, акцент на прагматичній складовій мови дає змогу ширше використовувати всі досягнення "системної" лінгводидактики – навчання за моделями, проблемне навчання, функціональний підхід та ін. [5: 57]. Таким чином, ефективність методики навчання мови безпосередньо залежить від різноаспектного аналізу мовної особистості та практичної орієнтації на неї. Разом із тим слід урахувати, що специфіка саме лінгвометодичного підходу, очевидно, потребує зіставлення, окремого розгляду поняття *мовленнєва особистість* як складового *мовної особистості*.

Наукове визнання антропоцентричної парадигми освіти зумовило особистісно орієнтовану мету навчання мови, визначену в чинній шкільній програмі з української мови. Така парадигма потребує переосмислення традиційної теорії і практики навчання мови, розроблення нових методів і технологій з огляду на *вчення про мовну особистість*, яке сформувалося у 80-90-х рр. XX ст. і, безумовно, здійснили значний вплив на розвиток сучасного мовознавства та лінгводидактики. Різні аспекти цього вчення висвітлено в працях Г. Богіна, Л. Варзацької та інших, у збірнику наукових праць під назвою

"Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів" (Рівне, 2006) та ін.

Найбільш поширеною в наукових колах є трирівнева модель мовної особистості, розроблена Ю. Карауловим: *вербально-семантичний* рівень (асоціативно-вербальна сітка), або *лексикон* особистості, що в широкому розумінні включає і фонд граматичних знань особистості; *мовно-когнітивний* рівень передбачає актуалізацію й ідентифікацію релевантних знань та уявлень про світ, притаманних соціуму (мовній особистості), які створюють колективний і/або індивідуальний когнітивний простір (поняття, ідеї, концепти), цей рівень відображає *тезаурус*, культуру особистості; *мотиваційний* (гносеологічний), або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що відображає *прагматикон* особистості, тобто систему цілей, мотивів, установок і інтенцій, пов'язаних з правилами, тактикою комунікації. Природа рівнів мовної особистості свідчить про те, що гносеологічний аспект пронизує не лише третій з них, прагматичний, а всі рівні мовної особистості [5: 238, 175].

Автор цієї концепції виходить із того, що мовна особистість являє собою сукупність (і результат) здібностей людини до створення й сприймання нею мовленнєвих продуктів (текстів). Такий підхід дає підстави розглядати мовленнєвий аспект як складову мовної особистості.

Характеризуючи кожен рівень мовної особистості, Ю. Караулов звертає увагу на те, що вербально-семантична сітка представляє суб'єктивний семантичний простір, тезаурусний рівень має справу вже не із семантикою слів і висловлювань, а зі знаннями; відповідно спосіб упорядкування одиниць тезауруса має бути не сітьовим, при якому все зв'язується з усім, а ієрархічно-координативним, що має тенденцію до логіко-понятійного впорядкування, до вибудовування всієї сукупності одиниць тезауруса в пірамідоїдальну фігуру, яка розгортається з однієї точки, з вершини чи кількох вершин. Очевидно, природа цього рівня складна. Ураховуючи, що джерелами знань про світ є чуттєвий досвід, діяльність, мова, тексти, одиниці тезауруса різноманітні, серед них можуть бути наукові поняття, слова-символи, образи, обірвані фрази, стереотипні судження, словесні формули та ін. Учений звертає увагу на функціональний взаємозв'язок між цими рівнями, який витікає з того, що "зрозуміти" певну фразу чи текст означає, "пропустивши" її через свій тезаурус, співвіднести зі своїми знаннями і знайти відповідне її змісту "місце" в картині світу. Цей результат може бути досягнутий при неповному знанні семантики окремих слів, але адекватному співвіднесенні їх смислу зі сферами й "узлами" тезауруса. Разом із тим Ю. Караулов вказує на відмінні ознаки цих двох рівнів: тенденція до роздування вербально-семантичної сітки і, навпаки, зтискання структурно складного тезауруса; поряд із цим тезаурус системно за змістом багатший ніж семантична сітка, а елементно (за складом і змістом) виявляється бідніший за неї [5: 171-173]. Як бачимо, по суті, між цими двома рівнями діє філософський закон єдності й боротьби протилежностей. Учитель же має так організовувати мовну освіту, щоб у роботі над текстом ураховувати специфіку всіх рівнів мовної особистості та збагачувати їх, бо глибина сприймання й розуміння залежить від інформації (її ширини, кількості та якості), яка міститься не лише у вербальній сітці, а й у тезаурусі.

Відповідно до рівнів мовної особистості розглянемо різні аспекти проблеми організаційних способів навчання мови, серед них важливими є більшою мірою дотичні саме до другого рівня (ідеться про *когнітивний* напрям організації мовної освіти) *герменевтичний* і *соціокультурний* підходи. Орієнтиром у цьому може бути твердження Х.-Г. Гадамера, що мова є середовище, в якому постають у своїй одвічній співналежності "Я" і світ [6: 548].

Ми підтримуємо позицію О. Ворожбитової, яка зазначає, що нові аспекти наукового вивчення мови мають важливе значення для освітньої практики [4: 83]. У зв'язку з цим когнітивний підхід, характерний для сучасного мовознавства, може застосовуватися в галузі мовної освіти й відповідно збагачуватиме лінгвометодику. Зокрема, перспективи в навчанні мови має застосування теорії фреймів. Самі фрейми розглядаються як когнітивні моделі, схеми, широкий контекст, ситуація, фонові знання, набір клішованих висловів. Фреймовий підхід до рідномовної освіти в наш час розробляється і продуктивно застосовується, наприклад, С. Омельчуком у рамках проблемно-пошукового навчання синтаксису рідної мови [7: 4-5].

Основним поняттям у когнітивній лінгвістиці, а отже, й когнітивній лінгвометодиці, є концепт, який може бути репрезентований словом, словосполученням, реченням і текстом. Пояснюючи його природу, М. Кочерган зазначає: концепт "має двоїсту сутність – психічну та мовну. З одного боку, це ідеальний образ, чи, точніше, прообраз, що уособлює культурно зумовлені уявлення мовця про світ, з другого – він має певне ім'я у мові" [8: 25]. При цьому мовознавець констатує, що концептуальний аналіз можна трактувати як метод когнітивної лінгвістики, а відтак, на нашу думку, його можна використовувати й з навчально-пізнавальною метою.

У вітчизняній лінгводидактиці викликає інтерес когнітивна концепція мовної освіти, розроблена М. Пентилюк, А. Нікітіною, О. Горошкіною. Відповідно метою когнітивної методики є опанування учнями мовних засобів як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що

є втіленням мотивів, інтенцій автора, – з метою формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних текстів з урахуванням 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 та етичні норми спілкування [9: 5].

Таким чином, актуалізується проблема когнітивного розвитку школяра в процесі опанування ним мови, що пов'язане з методами навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови.

Когнітивний підхід до навчання передбачає формування в учня концептуальної і мовної картини світу. У плані рідномовної освіти особливістю є формування національно-мовної картини світу. Ми виходимо з того, що мова – основна когнітивна складова людської психіки (мова як когнітивна система виконує пізнавальну функцію, сприяє обробці та впорядкуванню знань про світ). Як зазначає Ю. Караулов, людина влаштована так, що знання невіддільне від мови, і тому, вдосконалюючи, збагачуючи, розвиваючи свою картину світу (в онтогенезі), людина одночасно оволодіває мовою, поглиблює й робить більш гнучкою мовну семантику, розвиває свою мовну здатність, чи компетентність [5: 200]. Відтак з лінгводидактичного погляду важливе поєднання двох аспектів мовної освіти – психокогнітивного, пов'язаного зі сприйманням та інтерпретацією інформації (конкретніше – когнітивно-герменевтичного), і лінгво-когнітивного, що передбачає мовленнєву комунікацію й розуміння тексту, розпізнавання лексико-граматичних форм і засобів, сприймання словесних образів та ін.

Ефективна когнітивна модель роботи з текстом визначає шлях від смислу до розгляду поверхових структур – лексико-граматичних форм. У світлі сказаного набуває значущості метод "діалог культур", що, крім іншого, допомагає декодувати імпліцитні смисли, закладені в тексті.

Методологічним обґрунтуванням доцільності групи когнітивних методів навчання є те, що дидактичні методи, у свою чергу, є методами пізнання об'єктивних стійких взаємозв'язків між реаліями навколишнього світу.

Сьогодні когнітивний метод навчання мови має враховувати досягнення когнітивної психології та відповідати принципам активності в навчанні, взаємозв'язку свідомого й підсвідомого та реалізовувати соціокультурний підхід, відповідно учень стане активним учасником навчально-пізнавального процесу, особистістю, якій властиві інтереси, духовно-культурні цінності.

Мовний знак – це не лише когнітивне, а й культурогенне утворення. У рамках методології лінгвокультурології В. Маслова висуває слушне твердження, яке має безпосереднє значення і для методики мовної освіти: мова і культура, які взаємодіють, настільки багатоаспектні, що пізнати їх природу, функції, генезис за допомогою одного методу неможливо. Для реалізації взаємозв'язку *герменевтичного* і *психолінгвістичного* принципів орієнтиром є висновок В. Маслової про те, що прилучення людини до культури відбувається шляхом присвоєння нею "чужих" текстів; текст вбирає в себе світ, тому важливим є аналіз текстів у рамках герменевтичної парадигми, при цьому застосовуються різні методи і прийоми дослідження – від інтерпретаційних до психолінгвістичних [10: 34-35].

Іншими словами, пізнання й розуміння мови як сукупності текстів, що несуть певну інформацію (у художньому тексті – змістово-фактуальну, змістово-концептуальну, змістово-підтекстову, за І. Гальперінім), у рамках когнітивної концепції пов'язане з **герменевтичним** принципом.

Філософи розглядають герменевтику як напрям філософії, основним завданням якого є розроблення вчення про тлумачення текстів і, ширше, – про розуміння людиною соціальної реальності. За С.В. Орловим, людство прийшло до висновку, що розуміння й тлумачення певної інформації, знань чи явищ є одним із складних завдань пізнання, яке потребує спеціальних зусиль, дотримання деяких правил і розроблення цілої системи методів [11: 168].

Завдання шкільного мовника у світлі когнітивно-герменевтичного напрямку навчання мови – дібрати відповідний дидактичний матеріал і допомогти учням збагнути глибокий смисл, виражений засобами мови в тексті, навчити інтерпретувати авторські інтенції та розуміти зв'язок між мовою і позамовним знанням. Повнота й адекватність пізнання культури, яка зберігається в текстах, особливо художніх, залежить від взаємодії трьох рівнів мовної особистості – вербально-семантичного, когнітивного і прагматичного. Відповідно сучасною тенденцією в лінгвометодиці є не просто використання відомих методів, а творчий пошук ефективних способів навчання, намагання поєднувати й комбінувати різні методи в рамках навчальних технологій, орієнтованих на формування цілісної мовної особистості.

Врахуємо, учень класика екзистенціалізму М. Хайдеггера Х.-Г. Гадамер у книзі "Істина і метод: Основи філософської герменевтики" проголошує герменевтику універсальною філософією.

За Х.-Г. Гадамером, зрозуміти те, що нам говорить інший, означає прийти до взаєморозуміння в тому, що стосується справи, а зовсім не означає поставити себе на його місце й відтворити його

переживання. Весь цей процес є мовним процесом, тому недаремно герменевтична проблематика розуміння традиційно належить сфері граматики і риторики. Учений зазначає, що мова – це універсальне середовище, в якому здійснюється способом тлумачення саме розуміння. Проблема мовного вираження є проблема самого розуміння. Будь-яке розуміння – тлумачення, а будь-яке тлумачення розгортається в середовищі мови, яка, з одного боку, намагається виразити в словах сам предмет, а з іншого – є мовою того, хто тлумачить. Таким чином, герменевтичний феномен – особливий вияв відношень між мисленням і мовленням [6: 446-448, 452].

Дидактичне значення має твердження Х.-Г. Гадамера, що завдання філолога полягає в тому, аби зробити тексти доступними для прочитання і розуміння, а також у тому, щоб забезпечити розуміння тексту від можливих помилок. Особливої уваги заслуговує ще одне твердження вченого: мова так тісно пов'язана з мисленням чи тлумаченням, що ми мало чого досягнемо, якщо, відмовившись від усього змістовного, будемо розглядати мову виключно з погляду форми. За герменевтичного підходу мовна форма не може бути відокремлена від змісту, який дійшов до нас у цій формі [6: 465, 471, 510].

Потрібно зазначити, що в лінгводидактиці герменевтичний підхід (метод) виступає складовим когнітивного напряму антропоцентричної парадигми, яка досліджує закономірності мовної освіти в широкому контексті "людина (мовна особистість) – світ – текст (мовна картина світу)".

Потреба врахування герменевтичного принципу в галузі мовної освіти зумовлюється переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства. Труднощі в реалізації названого принципу виникають через неоднозначне розуміння тексту, однак це може стимулювати в учня бажання поділитися власними міркуваннями з іншими суб'єктами навчання, а тому природною є інтерактивна методика, яка, у свою чергу, збагачуватиме їхній особистісний досвід, ціннісні орієнтації.

Герменевтична філософія особистісно-орієнтованої освіти ґрунтується на ідеї розуміння в навчанні, виробляє методи, спрямовані на розвиток здібностей сприймати й породжувати висловлювання чи текст, на те, щоб людина, яка розвивається, відчула й усвідомила свій нерозривний зв'язок з мовою, а відтак могла б вийти в неповторну національно марковану мовну картину світу.

У навчанні мови з герменевтичного погляду важливими є такі методи, як мовний аналіз тексту, комунікативний аналіз тексту, діалог з автором чи персонажем тексту, вслухання в мову тексту, рефлексія, роздуми над філософією життя. Цей підхід потребує активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, що значною мірою залежить від дидактичного матеріалу, який спонукає мислити, переживати, висловлюватися.

Використання методів герменевтичної філософії в рамках рідномовної освіти дає змогу пізнати змінюваність мови, допомагає виробляти вміння відчути індивідуальні особливості слововживання в мовленні (тексті), розвивати здатність до проведення аналітико-синтетичних операцій.

Тексти – найбільш значущі носії знань про світ, порівняно зі словами чи окремими висловлюваннями. На формування асоціативно-вербальної сітки, особистісного тезауруса і прагматикона учня в процесі організації навчання мови позитивно впливають ті тексти, що приховують культурологічну інформацію. Поняття тексту науковці тлумачать по-різному. У плані *соціокультурного підходу* когнітивної парадигми ми виходимо з теорії тексту, яку пропонує О. Селіванова: "Текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури" [12: 599-600].

Розробляючи теорію трьохрівневої моделі мовної особистості, Ю. Караулов твердить, що в структурі процесу розуміння розрізняють, окрім іншого, розуміння задуму автора тексту (це вищий рівень, що відповідає мотиваційному рівню мовної особистості); розуміння концепції тексту (етап, співвідносний з тезаурусним рівнем мовної особистості); розуміння смислу слів і їх поєднань на нижчому – вербально-семантичному рівні [5: 51].

Разом із тим звертаємо увагу на те, що, як зазначила О. Ворожбитова, сьогодні на перший план висувається *феномен самоорганізації тексту*, який виступає частковим виявом фундаментальних проблем синергетики. Базовими чинниками, які в сукупності породжують названий феномен, є такі компоненти комунікативної ситуації: 1) продуцент (мовна особистість 1); 2) реципієнт (мовна особистість 2); 3) канал (взаємодоповнювальний контакт письма і читання як видів мовленнєвої діяльності); 4) мовний код; 5) референт як амальгама відображень об'єктивної дійсності й ментального простору, інтенціонально активізованих "топосів душі" автора [4: 321-324].

Осмислення антропоцентричної парадигми мовної освіти посилило увагу до мовної особистості учня і його навчально-пізнавальної діяльності, яка організовується на текстовій основі. Це відбулося в працях Л. Бондарчук "Методику підказує текст", Л. Варзацької "Навчання мови та мовлення на основі аналізу тексту" та ін.

Як зазначено вище, когнітивний напрям мовної освіти потребує врахування *функціонального підходу* до вивчення мовних одиниць, тобто з'ясування призначення мовних засобів у мовленні, тексті з урахуванням індивідуальних, соціальних, національних, загальнолюдських аспектів.

Функціонально-комунікативний підхід як один із проявів особистісно-орієнтованого навчання мови, з одного боку, зумовлюється особливостями комунікативно-інформаційної організації тексту (мовлення), а з іншого – передбачає розгляд мови через комунікативну функцію, яку вона виконує в суспільстві.

Діяльнісно-комунікативна потреба мовної особистості спонукає не обмежуватися системно-структурним вивченням мови, яке сьогодні домінує в школі, а тісно поєднати його з психологічним і антропоцентричним, бо мова, за І. Огієнком, – "це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я..." [13: 239-240].

Розглядаючи процес навчання мови, не можна не враховувати психолінгвістичну концепцію, що ґрунтується на теорії розвитку мовлення.

Антропологічна парадигма формування мовної особистості тісно пов'язана з психологічним напрямом мовознавства. Поняття "мовна особистість" має лінгво-психологічну природу. О. Ворожбитова зазначає: мовна особистість проявляється в чотирьох своїх іпостасях – мисленнева, мовна, мовленнева, комунікативна – і трактується як "суперкатегорія", яка синтезує психологічний і лінгвістичний модуси, тобто властивості [4: 17]. У зв'язку з цим актуалізується *лінгво-психологічний* аспект системного підходу до навчання рідної мови, оскільки в центрі уваги психолінгвістів багато міждисциплінарних проблем, пов'язаних з психологією мови й мовлення, мовленнєвим розвитком в онтогенезі і філогенезі, текстом як продуктом мовленнєвої діяльності, мислительними процесами, які лежать в основі опанування мови і її використання, мовної продуктивності, з творчим характером взаємодії мови і людини в усіх проявах тощо.

Психолінгвістична філософія освіти спирається на теоретичні концепції мовленнєвої діяльності й механізмів мовленнєвого розвитку. У відповідних наукових працях різних авторів (В. Белянін, І. Зимня, О. Леонт'єв, Т. Ушакова та ін.) звертається увага на те, що предмет психолінгвістики тісно пов'язаний з формуванням мовлення в процесі становлення особистості. Таке розуміння психолінгвістики свідчить, що її міждисциплінарні положення можуть стати методологічною основою мовної освіти школяра, та переконує в доцільності психолінгвістичної концепції навчання мови.

З погляду дослідження проблеми методології навчання викликає інтерес твердження М. Львова про те, що вивчення мовленнєвих ситуацій породило в останні роки ситуативні методики в навчанні іноземним мовам, у розвитку рідного мовлення, зазнали широкого розповсюдження рольові ігри, так звані інтенсивні методи, сугестопедія, методи "повного занурення" [14: 62].

Прикладні аспекти психолінгвістики, пов'язані передусім з різними теоріями оволодіння мовою, мають значні перспективи в методиці навчання української мови. Наша увага до психолінгвістики пояснюється передусім соціальними потребами в практичному вирішенні проблем суспільної комунікації.

Підсумовуючи, зазначимо, що лінгводидактика стоїть на шляху до парадигмального синтезу. Така ситуація є об'єктивним чинником на тлі активного розвитку антропоцентричної парадигми як провідної в рамках методики шкільної рідномовної освіти. Щоправда, до цього часу в лінгвометодиці відсутні узагальнюючі праці з проблеми способів формування мовної особистості, хоча окремі роботи свідчать про інтерес учених до методів навчання.

Сучасний рівень лінгводидактичних проблем щодо способів навчання потребує комплексного їх розв'язання. У зв'язку з цим важливим є переосмислення традиційного стилю і способів навчання з урахуванням педагогічних інновацій, створення цілісної системи методів, яка дала б змогу реалізувати всі напрямки мовної освіти. Таким чином, системний підхід до питань способів навчання відповідає вимогам часу і є перспективним для подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Романенко В.В., Сидоренко М.М. Освіта і наука: пошук сфер взаємодії // Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні" (1-3 лютого 1996 року). – К.: ІЗМН, 1997. – С. 510-511.
2. Румянцева І.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
3. Зубкова Л.Г. Лингвистические учения конца XVIII – начала XX в. – М.: Из-дво УДН, 1989. – 212 с.
4. Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: Учеб. пособие. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2005. – 367 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

7. Омельчук Сергій. Проблемно-пошукове навчання синтаксису рідної мови // Дивослово. – 2007. – № 10. – С. 2-7.
8. Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 24-29.
9. Пентиліук М.І., Нікітіна А.В., Горошкіна О.М. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-9.
10. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. Пособие для высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 208 с.
11. Орлов С.В. История философии. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
12. Селіванова Олена. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля – К., 2006. – 716 с.
13. Огієнко І. Українська культура. – К.: Абрис, 1995. – 272 с.
14. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 248 с.

Матеріал надійшов до редакції 05.09. 2008 р.

***Кучерук О.А. Проблема методологии обучения языка
в свете философско-просветительских подходов.***

В статье рассматриваются философско-просветительские основы методологии обучения языка. На основе междисциплинарного осмысления поставленной проблемы и интеграции разных научных идей обосновываются механизмы комплексного подхода к продуктивному языковому образованию с доминированием антропоцентрической парадигмы.

***Kucheruk O.A. Problems of the Language Teaching Methodology According
to Philosophical-Educational Approaches.***

The article makes an attempt to analyse philosophical-educational basis of language teaching methodology. On the grounds of interdisciplinary analysis of this problem and integration of different scientific views the mechanisms of the complex approach to productive language teaching with the domination of anthropocentric paradigm are grounded.